

Comune di Roma
Assessorato alle Politiche Culturali
Assessorato alle Politiche Educative e Scolastiche
Azienda Speciale Palaexpo

Educare all'Arte

a cura di
Cristina Francucci
Paola Vassalli

Electa

Coordinamento scientifico
Nunzio Giustozzi

Coordinamento grafico
Dario Tagliabue

Progetto grafico e copertina
Studio Camuffo

Impaginazione
Roberta Leone

Coordinamento editoriale
Cristina Garbagna

Ricerca iconografica
Daniela Teggi

Coordinamento tecnico
Mario Farè

Controllo qualità
Giancarlo Berti

© A. Calder, M. Duchamp, H. Hartung,
Y. Klein, F.T. Marinetti, M. Rotella, G. Morandi,
D. Spoerri by SIAE 2005

© 2005 Comune di Roma
Assessorato alle Politiche Culturali
Azienda Speciale Palaexpo
Tutti i diritti riservati

Una realizzazione editoriale
Mondadori Electa S.p.A., Milano

www.electaweb.it

Comune di Roma
Assessorato alle Politiche Culturali

Assessore
Gianni Borgna

Azienda Speciale Palaexpo

Presidente
Raffaele Ranucci

Consiglio d'amministrazione
Gino Agnese
Adolfo Battaglia
Eugenio La Rocca
Marino Sinibaldi

Direttore generale
Rossana Rummo

Servizi educativi
Paola Vassalli

Organizzazione del volume
Blume Gra

Comune di Roma
Assessorato alle Politiche Educative e Scolastiche

Assessore
Maria Coscia

Dipartimento XI

Direttore
Silvana Sari

Dirigente III U.O.
Nice Terzi

Servizio educativo didattico
Ivana Bigari

L'arte è uno dei linguaggi universali, trasversale a tutte le culture e accomuna tutti i popoli. Un linguaggio di cui il mondo ha sempre più bisogno. I bambini sembrano saperlo e l'entusiasmo, la naturalezza con cui entrano in contatto con il linguaggio artistico è al tempo stesso fonte di stupore e riflessione per noi adulti, segno di speranza per il futuro.

L'Assessorato alle Politiche Educative e Scolastiche ha acquisito un enorme patrimonio di esperienze nell'ambito dei percorsi educativi dedicati all'arte. Migliaia di bambine e bambini hanno partecipato ai laboratori didattici realizzati in occasione delle mostre allestite presso le Scuderie del Quirinale. I laboratori, propedeutici alla visita, sono progettati per offrire ai bimbi la possibilità di gioire dell'esperienza artistica nel modo a loro più consono e nel rispetto delle loro abilità. Un'attenzione particolare è dedicata ai bambini diversamente abili, ai loro differenti tempi e modalità di fruizione. Una volta rientrati in classe, seguiti dai loro insegnanti, ricordano e rielaborano, in modo soggettivo e collettivo, il percorso seguito nel museo. Questa esperienza, conoscenza e condivisione sono possibili perché abbiamo investito sul coinvolgimento delle insegnanti fornendo strumenti e luoghi qualificati di formazione.

Alla base di questa formazione c'è l'idea di un nuovo modello educativo che promuove la conoscenza basandosi sulla scoperta, incentiva la curiosità e la creatività attraverso il contatto diretto con l'arte. Ma c'è anche l'idea di un rapporto nuovo tra scuola e città. Un rapporto di coesione nel quale tutte le istituzioni culturali, anche le più prestigiose, possono diventare aule di studio, e le opere d'arte finestre aperte sulla bellezza del mondo e sulla complessità dell'esperienza umana e artistica.

Cerchiamo di realizzare una città a misura delle bambine e dei bambini; una città che sa misurarsi con i loro bisogni ma anche con i loro sogni, sollecitando e valorizzando il loro universo creativo. Gli insegnanti hanno un ruolo determinante in questo processo e la loro professionalità, sensibilità, passione civile sono i mezzi indispensabili per realizzarlo.

Maria Coscia

Assessore alle Politiche Educative e Scolastiche
Comune di Roma

Quando abbiamo iniziato a ragionare, insieme agli esperti dei Servizi Educativi dell'Azienda Speciale Palaexpo, su un corso per le insegnanti della Scuola dell'infanzia, avevamo abbastanza chiaro che cosa volevamo che fosse; e, ancor più, sapevamo cosa non volevamo che fosse.

Non pensavamo a un corso di apprendistato su tecniche didattiche da riproporre ai bambini. Non ci interessava enfatizzare, nei progetti delle scuole, un'educazione al senso estetico; questa è una possibilità che non guasta, ma non rappresenta il senso vero dell'esperienza dei bambini che incontrano nel loro contesto educativo l'arte.

Il presupposto dal quale siamo partiti è un altro. Pensavamo di coinvolgere le insegnanti che quotidianamente sono con i bambini, in un'esperienza didattica sull'arte, senza i bambini: un percorso per loro. Essere coinvolte in un corso sull'arte che, attraverso l'impostazione metodologica che attribuisce valenza formativa al gruppo, vede i processi personali profondamente intrecciati con l'entrare in relazione con l'altro, comporta una ricaduta diretta sulla didattica.

Questo per molti motivi. Le manifestazioni artistiche sono comunicazioni sulle emozioni. L'arte è parlar di emozioni: quelle che si provano nella creazione artistica, quelle che si condividono con l'artista, quelle che suscitano le opere. Comunicare sull'arte attraverso l'arte vuol dire per chi insegna affinare una sensibilità nel relazionarsi con l'infanzia.

L'esperienza che volevamo per le insegnanti è l'esperienza personale di chi, nell'avvicinarsi all'arte, prova in sé il cambiamento che comporta il vedere, fuori di sé, le tracce, i segni del proprio essere.

Riteniamo che tutto ciò sia importante per le insegnanti perché la competenza creativa è elemento portante della professione, o forse arte, dell'insegnare.

Parliamo di quella competenza che innesca il processo creativo grazie al quale per ciascun bambino si può creare un modo unico di essere con lui nella sua crescita.

Silvana Sari

Direttore Dipartimento XI
Comune di Roma

L'Azienda Speciale Palaexpo, ente strumentale del Comune di Roma, è oggi uno dei maggiori produttori di arte e cultura in Italia, impegnata nella realizzazione di grandi eventi culturali e nella gestione di alcune delle più prestigiose strutture espositive italiane, quali il Palazzo delle Esposizioni e le Scuderie del Quirinale, con la missione di incrementare i consumi culturali ampliando sia l'offerta che la domanda di beni culturali. La pubblicazione di questo volume, coprodotto con Electa, documenta l'esperienza del corso Educare all'Arte, promosso dall'Assessorato alle Politiche Educative e Scolastiche del Comune di Roma e curato dai Servizi Educativi dell'Azienda.

Con tale iniziativa, l'Azienda ha voluto contribuire alla diffusione dell'educazione all'arte, avvicinando gli insegnanti al mondo dell'arte contemporanea e favorendo la trasmissione della sua conoscenza ai bambini. Educare all'arte significa stimolare la sensibilità, accrescere la competenza, abituare alla curiosità e a un comportamento attivo nei confronti delle opere d'arte fin dall'infanzia. I bambini vanno "abituati" alla sorpresa, perché da adulti possano continuare a coltivare quel desiderio di conoscere che è la radice stessa della ricerca artistica.

Attraverso il corso, ci siamo sforzati di trasferire agli insegnanti questo spirito, cercando di dotarli di tutti quegli strumenti educativi innovativi che consentano loro di essere mediatori tra la cultura contemporanea e i bambini, invitandoli a sperimentare una nuova dialettica e un metodo di apprendimento informale. Il nostro auspicio è che loro sappiano rivelare ai giovanissimi allievi la capacità di stupirsi, l'attitudine a interpretare il mondo che ci circonda, la voglia di esprimersi e di capire gli altri; in altri termini, la meraviglia dell'arte.

È nostra convinzione, infatti, che la galleria, il museo, i contenitori della cultura debbano diventare luoghi consueti e familiari, da frequentare come parte fondamentale e integrante del vivere quotidiano, fin dall'infanzia.

Raffaele Ranucci
Presidente
Azienda Speciale Palaexpo

Viviamo in un'epoca in cui la comunicazione per immagini è sempre più preponderante rispetto a ogni altra forma di comunicazione: le immagini hanno un ruolo decisivo nella formazione di comportamenti, atteggiamenti e valori delle giovani generazioni. Il processo educativo, di conseguenza, non può più prescindere dall'educazione all'immagine, a ogni immagine, indipendentemente dal supporto che la accoglie, dal luogo che la ospita, dal linguaggio prescelto per la sua comunicazione.

Sottovalutare l'educazione all'immagine comporta un rischio altissimo: il rischio di abituare acriticamente i più giovani a tempi, logiche e contenuti facili e rapidamente accessibili, rendendo ostile la percezione e la valutazione di linguaggi più complessi.

In quest'ottica si inserisce il prezioso contributo di Educare all'Arte che si prefigge di offrire opportunità di formazione e aggiornamento agli insegnanti per sostenere l'educazione all'arte dei giovani adulti di domani, fin dalla prima età. Gli insegnanti, infatti, devono essere consapevoli che il loro fondamentale ruolo richiede l'acquisizione e il consolidamento di contenuti e metodi.

Da più parti emerge la convinzione che il peso dello status socio-economico non sia determinante per il successo scolastico, rispetto ad altri fattori emergenti, quali lo stato di benessere a scuola, i rapporti tra compagni, le aspettative e le motivazioni dell'alunno. Proprio per tale motivo, e con più forza rispetto al passato, questo volume e, più in generale, la complessa esperienza didattica dell'Azienda Speciale Palaexpo si propongono come prezioso strumento a disposizione di istituzioni e insegnanti per ideare percorsi di approfondimento e formazione coinvolgenti e innovativi.

Rossana Rummo
Direttore generale
Azienda Speciale Palaexpo

Sommario

12 I bambini non disegnano
come Picasso
Ester Coen

14 Il perché di una scelta
Cristina Francucci
Paola Vassalli

17 L'arte per i bambini
Marco Dallari

27 Arte contemporanea
come progetto educativo
Cristina Francucci

33 Disegno infantile e arte
contemporanea
Silvia Spadoni

41 Leggere l'arte
Silvana Sola

47 Una storia in forma
di immagine
Paola Vassalli

55 I servizi educativi nei musei
italiani
Valentina Zucchi

Laboratori

71 Gesto segno percorso
Chiara Carrer

77 Colore impronta materia
Chiara Carrer

85 Il linguaggio dei materiali
nell'arte contemporanea
Elena Stradiotto

95 La scultura contemporanea
e i suoi linguaggi
Elena Stradiotto

105 Chi sono io? Autoritratto
allo specchio
Ines Bertolini

115 Storie di nature morte
e dei loro autori
Ines Bertolini

125 I Prelibri di Bruno Munari
Simona Astolfi

135 Scritture e codici alfabetici
Giovanni Lussu

147 Biografie delle curatrici

I bambini non disegnano come Picasso

Più contemporanea è, più l'arte, nel discorso comune, è vista come quanto di più lontano si possa immaginare dall'esperienza infantile. Complicata, involuta, tenebrosa, macabra, talvolta sanguinolenta quando non sanguinosa, soprattutto difficile: non si capisce niente... che ci fanno i baffi sul viso della Gioconda?... e una ruota di bicicletta in un museo? cosa c'entra con l'arte una merda inscatolata? ...e uno squalo sospeso in una soluzione di formaldeide non si troverebbe meglio in una esposizione di storia naturale? ...e così via.

Altra idea, più insidiosa e ingannevole ancora, quella secondo la quale esisterebbero analogie tra la cosiddetta arte infantile e le creazioni artistiche contemporanee. Preconcetto nato da profondi equivoci, non tutti innocenti, e da accostamenti formali e stilistici, ormai diffusi, tra arte primitiva, preistorica, infantile, moderna, che molti studiosi propongono in chiave esegetica e alcuni artisti hanno interpretato e trasfigurato individualmente sul piano delle poetiche rispettive. Ma i bambini non disegnano come Picasso, e Picasso non disegna come un bambino.

La forza di questi pregiudizi non ha impedito il sorgere di una riflessione seria sulla portata e l'interesse di un incontro tra bambini e opere d'arte, di cui il presente volume, ricco di interventi, è preziosa testimonianza. Il mio sguardo aperto e partecipe, all'epoca della mostra "Metafisica" alle Scuderie del Quirinale, lo sguardo di un osservatore indiscreto, ha potuto cogliere dal vivo, con curiosità e immenso interesse, interrogativi e risposte risvegliati dall'appassionato lavoro del gruppo della didattica. E, di fronte a questi bambini che, pronti a seguire le tracce indicate dalle loro guide, osservavano sculture e dipinti scatenando liberamente la loro fantasia, si è aperto davanti a me un mondo di immaginazione e inventività ben più fervido in acutezza di molte teorie, di tanti intricati sistemi. Un mondo puro e di assoluta spontaneità, ma complesso, ricco, polimorfo – nella famosa formula freudiana (il bambino come "perverso polimorfo") è il secondo termine a contare, con il suo riferimento alla molteplicità delle forme. Perché, a voler citare alcune bellissime parole di Baudelaire: "Nulla somiglia tanto a quella che chiamiamo ispirazione, quanto la gioia con cui il fanciullo assorbe la forma e il colore ... Il genio non è che l'infanzia ritrovata per un atto di volontà ... E a questa curiosità profonda e gioiosa va attribuito l'occhio fisso e animalmente estatico dei fanciulli di fron-

te al nuovo, quale che esso sia, volto o paesaggio, luce, doratura, colori, stoffe cangianti, magia della bellezza".

Parole da cogliere come invito, per un ritorno a una volontà creatrice e affermativa, quasi coincidessero l'età della fanciullezza e la freschezza della creazione, nel segno del nuovo, di quello che vorremmo fosse veramente contemporaneo. Nietzsche è esplicito a questo proposito, quando vede nel suo "fanciullo": "innocenza e oblio, un nuovo inizio, una ruota ruotante da sola, un primo moto", e soprattutto, "un sacro dire di sì".

Il perché di una scelta

¹
G. Rodari, *Grammatica della fantasia*.
Introduzione all'arte di inventare storie, Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle 1997.

Tutti gli usi della parola a tutti.

Un buon motto, dal bel suono democratico.

Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo

Gianni Rodari¹

Il nostro incontro è avvenuto grazie a Leo Lionni, una persona che è stata determinante nella vita culturale di entrambe. Nella poliedricità di questo straordinario artista è possibile rintracciare le nostre rispettive ricerche, quella rivolta al mondo dell'illustrazione e l'altra legata alla didattica dell'arte. Due mondi vicini che nel lavorare insieme ci hanno fatto scoprire un comune denominatore: la possibilità di trovare tra le pagine di un libro illustrato o nelle opere d'arte un incanto, una magia che travalicano gli oggetti in sé e aiutano a vivere percependo quello che l'abitudine del quotidiano spesso nasconde. D'altra parte la nostra passione per Leo Lionni è legata al principio che sottende tutta la sua ricerca: imparare a vedere. **La possibilità di credere che l'arte diventi un'esperienza educativa che può svelarci nuove visioni utili a comprendere il significato della nostra esistenza, è alla base del lavoro che conduciamo,** come responsabili scientifiche dei progetti educativi di due istituzioni museali: il Palazzo delle Esposizioni e le Scuderie del Quirinale di Roma e la Galleria d'Arte Moderna di Bologna.

L'obiettivo è avvicinare i giovani all'arte contemporanea, non avendo come unico scopo quello di familiarizzare bambini e ragazzi con i linguaggi e i modelli dell'arte, ma **di suggerire processi immaginativi e creativi, idee, paradigmi e metafore, simboli desunti dall'universo artistico, utili a comprendere il mondo circostante.**

Altro punto centrale della nostra concezione di didattica dell'arte è che l'opera d'arte è l'oggetto privilegiato per la progettazione di laboratori creativi, in cui il momento del fare assume la massima importanza. Il laboratorio è luogo di ricerca e produzione di saperi dove i bambini sono invitati a un ruolo attivo nel processo di creazione e trasformazione, ma è soprattutto luogo di elaborazione e costruzione delle identità dei protagonisti.

Oggi il rischio maggiore per i ragazzi non è la mancanza di sollecitazioni, piuttosto i moltissimi stimoli dati dai mass-media e da un contesto di multisensorialità che può condurre verso l'anestesia, l'incapacità di un sentire personale e soggettivo.

L'incontro con l'arte può favorire la capacità di muoversi nell'universo delle comu-

nicazioni e dei saperi in modo critico e autonomo e di acquisire la possibilità di scegliere per costruire un'identità personale, che è il fine di ogni processo educativo.

Queste le premesse alla base del nostro lavoro, condivise da quanti hanno partecipato alla conduzione del progetto di formazione raccolto in questo testo. Un progetto che, grazie alla lungimiranza dell'Assessorato alle Politiche Educative e Scolastiche del Comune di Roma, è uscito dalle mura del museo per raggiungere il territorio, la scuola e gli insegnanti. **Promuovere il rapporto tra scuola e museo vuol dire prevedere un'interazione comunicativa, che permette di arricchire in modo reciproco il patrimonio educativo e culturale.** Si delinea così la volontà di cancellare il carattere episodico delle esperienze didattiche museali, verso forme concrete di cooperazione dove i partecipanti diventano coprotagonisti alla realizzazione di un unico progetto. L'educazione dei giovani è un problema di tutti, non può essere confinata esclusivamente tra le mura scolastiche. È importante quindi che il museo da contenitore di memorie e promotore di eventi si trasformi anche in spazio educativo dove l'esperienza didattica sia inserita in un processo formativo.

Su questi presupposti nasce *Educare all'Arte*, un corso di formazione per le insegnanti della Scuola dell'infanzia ormai alla sua terza edizione. Un'esperienza costruita su due livelli di approfondimento che ha accompagnato le insegnanti lungo un percorso, dalla didattica dell'arte alla lettura delle immagini, dai libri d'arte per ragazzi all'esperienza laboratoriale, con l'obiettivo di delineare un progetto educativo globale in un sistema formativo integrato.

Il libro documenta tale percorso e raccoglie gli interventi di coloro che hanno contribuito alla realizzazione del progetto, che ringraziamo per il prezioso contributo.

Il volume è diviso in due parti: nella prima gli approfondimenti teorici hanno il merito di avvicinare il lettore al mondo delle immagini, proponendo letture e metodologie; nella seconda, dedicata ai laboratori, le conoscenze diventano percorsi attivi da trasferire nella programmazione scolastica. La presenza, alla fine di ogni testo, di consigli di lettura, di strumenti e immagini utilizzate nei laboratori vuole indicare la volontà di dialogare direttamente con gli insegnanti ed entrare praticamente nel mondo della scuola.

Il libro è dedicato a tutte le insegnanti che ci hanno seguito in questi anni e che con la loro attiva partecipazione hanno contribuito alla stesura e al buon risultato di questo progetto.



L'arte per i bambini

Per affrontare il problema di un possibile rapporto pedagogico fra arte e bambini non mi riferirò inizialmente al pensiero o all'esperienza di qualche educatore, animatore o pedagogista, non citerò John Dewey o Bruno Munari, ma centerò il mio discorso sul rapporto fra pedagogia ed estetica, cercando di sottolineare come, in questo rapporto, l'arte, con i suoi linguaggi e i suoi materiali, sia elemento utilissimo, addirittura indispensabile, ma non costituisca l'oggetto centrale dell'esperienza educativa, non sia "testo" di riferimento ma "pre-testo" per attivare questo processo.

Partirò quindi dal pensiero dell'estetologo Luciano Anceschi che, in comune con la "scuola pedagogica" a cui appartengo, ha, oltretutto, la condivisione dei paradigmi riconducibili alla filosofia fenomenologica e, quasi con la stessa ossessione di ogni pedagogista che si rispetti, assegna un'evidenza particolare alla dimensione dinamica e operativa del *fare*.

Egli si riferisce, con il termine "fare" all'idea (greca) di *poièin* (contrapposto a un altro "fare" greco: *pràttein*) come elemento fondamentale non solo dell'estetico e dell'artistico ma di tutto ciò che è vita e storia non individuabile se non nella sua accezione di divenire.

Il processo *poietico* all'interno del quale l'arte si genera, e che è, al contempo, il motore più potente e più importante di questo processo, fa sì che coloro che scelgono questo paradigma come orizzonte di senso e direzione esistenziale e pedagogica tendano ad armonizzare il proprio esistere, e i ritmi e i modi di essere della comunità educativa di cui sono responsabili, al farsi poietico dell'arte, che assomiglia molto, a ben vedere, alla poiesi della natura e dell'universo. Grazie a questa scelta il setting educativo definisce il suo modo di essere all'interno del processo che permette a ciascuno, anche se non è artista e demiurgo, di riconoscersi in quel fenomeno che Anceschi definiva "collaborazione con la poesia".

Parlare di educazione estetico-artistica significa allora accorgersi di come non si tratti di mettere in piedi un'attività ogni tanto, o di attivare un laboratorio a lato di altre attività ispirate a un altro modo di intendere l'educazione e la conoscenza, ma l'impostazione estetico-artistica, una volta scelta, permea tutta l'attività educativa, diviene *stile metodologico* dell'educare.

L'esperienza estetica è sempre un trauma, uno choc collegato, poco o tanto, a

A lato
Carlo Mattioli, *Albero*,
1976

quelle categorie di *stupore*, di *vertigine* e di *rischio* che accomunano tutte le significative esperienze del sentimento e dell'emozione. Categorie che, non a caso, caratterizzano anche l'esperienza del *gioco* e di tutto ciò che può essere vissuto come nuovo, straordinario, avventuroso.

Stupore, vertigine e rischio che non sono sperimentati come stati emozionali solo quando entra in gioco direttamente il corpo in un'attività di movimento, quale può essere la scalata di una montagna, l'esperienza della velocità e, per i bambini, lo stordimento della giostra, lo specchio deformante, l'attraversamento di una stanza buia.

Queste emozioni sono sentite e vissute anche quando siamo posti di fronte a un'epifania stupefacente, o scopriamo un testo formulato in un codice misterioso, e tutto questo un po' ci attrae e un po' ci fa paura perché è nuovo, singolare, straniente. Sembra rischioso perché è "straniero", perché non lo avevamo mai visto prima, è perturbante come un rito magico, come un innamoramento improvviso e inatteso che tuttavia, se accolto con coraggio, può permettere di "ricominciare a vivere".

Nella scuola questa esperienza è la scoperta che il proprio corpo può fare cose che non sospettavo, giochi nuovi e scoperte inattese, è la scoperta di forme, figure, immagini stupefacenti, è la scoperta del buio che precede la luce sul palcoscenico di uno spettacolo di teatro, è una fiaba o un racconto fantastico perturbante e meraviglioso.

Poiché esiste ancora chi è convinto che l'estetica sia "la disciplina che si occupa del bello", chiarisco subito, per sgomberare il campo da equivoci sgradevoli e rappresentazioni fuorvianti, come l'esperienza estetica incontra la categoria della bellezza ma non se ne identifica: Baumgarten conia il termine *aesthetica* dalla radice greca *aisth* e dal verbo *aisthanomai* che vuol dire "rapportarsi a qualcosa attraverso i sensi".

L'estetica come vocabolo e come disciplina nasce nel 1735 ed è la scienza della cognizione sensitiva: il modo, cioè, di conoscere con la sensazione e attraverso i sensi.

Baumgarten distingueva nell'uomo due modi di conoscere: da un lato quello estetico, concepito appunto come *Scientia cognitionis sensitivae*, dall'altro l'approccio logico e intellettuale alle cose, la conoscenza razionale.

L'impostazione di Baumgarten, malgrado avesse influenzato profondamente non pochi aspetti della gnoseologia di Immanuel Kant, fu emarginata per tutto il Romanticismo, ma poi, come sappiamo, venne ripresa e rivalutata da Benedetto Croce, il quale, tuttavia, interpretò Baumgarten a modo suo, facendogli dire anche cose che egli non aveva mai detto.

La *Scientia cognitionis sensitivae*, infatti, fu presentata da Croce come punto di partenza dell'intuizione idealistica, vale a dire come facoltà dello spirito.

Una più attenta e corretta interpretazione delle affermazioni del fondatore settecentesco dell'estetica, o comunque un'altra direzione ermeneutica altrettanto, e forse più, plausibile, rimanda piuttosto a una concezione *fisica*, riferita ai sensi e alla percezione, un'accezione che oggi noi definiremmo semmai più *empirica* che idealista; ma non è questa la sede di una riflessione filologica sui conflitti che hanno animato gli studiosi della scienza estetica.

Questa definizione dell'estetica, formulata recuperando le più autentiche e originarie intenzioni del suo fondatore, ci aiuta a chiarire come sia necessario recuperare non tanto le ragioni e i metodi di un "imparare" l'arte e la sua storia, né quella di un naturale e spontaneo criterio intuitivo consistente nell'attendere una specie di improbabile folgorazione di fronte all'opera, ma piuttosto di *farla* a nostra volta, partecipando con consapevolezza al continuo consolidarsi, distruggersi e ridefinirsi di tutti i paradigmi attraverso i quali il sentire (con i sensi e con la sensibilità) diviene scambio, commento, discorso, cultura. Quando, in nome dell'estetica, cerchiamo di riorganizzare la rappresentazione del mondo dedicando una particolare attenzione a quelle che Pascal chiamava "le ragioni del cuore" accettiamo inevitabilmente di essere provocatori, animatori dello scandalo, del sovvertimento, o quantomeno della messa in discussione, delle regole.

Aderire a questa concezione di estetica, assumere la dimensione dinamica e poietica dell'arte come paradigma esistenziale, oltre che pedagogico, accettare come funzione identitaria quella dello scandalo simbolico, pretendere, prima di tutto da se stessi come educatori, che la domanda di senso che investe ogni tassello di esistenza sia anche esteticamente legittimata, comporta sforzo e rigore, ma anche coraggio, anticonformismo, creatività.

Significa marginalità del pensiero, sentirsi perennemente fuori da qualsiasi cen-

tro, scombussolati, atopici, stranieri, proprio come accade ai poeti e agli artisti. E può diventare un dono, da offrire a chi scopre così la voglia, il coraggio, l'amore e la curiosità di affrontare con noi questo strano viaggio.

Parliamo dunque di un *fare* che, riprendendo le convinzioni di Anceschi, consiste nel partecipare attivamente e consapevolmente alla poiesi (ermeneutica) del processo culturale che rinnova continuamente i linguaggi e gli apparati simbolici delle rappresentazioni interiori e della rappresentazione del mondo.

L'estetica, dalla sua nascita ai giorni nostri, ha formulato e formula *teorie della sensibilità*, cercando di indagare e descrivere i modi in cui sono stimulate e prendono forma le sensazioni, con particolare riferimento ai processi della percezione, dell'immaginazione, della memoria.

L'estetica studia dunque i processi della psiche nella sfera della sensibilità, si interessa ai congegni affascinanti e misteriosi delle emozioni, ma guarda anche con altrettanto interesse alle cose sensibili e a tutti i fenomeni che si offrono al sentire e provocano sensazioni ed emozioni.

Ovvio che fra le "cose sensibili" che risultano rilevanti, dai tempi della classicità fino ai giorni nostri, assumono un ruolo particolarmente importante, anche se non esclusivo, i linguaggi e i materiali dell'arte.

Attenzione, però: *la sensibilità di cui ciascuno di noi è dotato deve alimentarsi di apparati simbolici* (letterari, musicali, artistico-visivi, matematici e aritmetici) *attraverso un continuo, mai concluso, processo di alfabetizzazione*. Con questo termine mi riferisco alla capacità di ciascuno di partecipare, il più attivamente e criticamente possibile, ai processi culturali tipici della comunità d'appartenenza: voglio dire cioè che *per emozionarmi davanti a un'opera d'arte*, leggendo una poesia, o ascoltando una musica, *non posso certo affidarmi all'intuizione, o all'ingenua chimera della "spontaneità"*: devo, come presupposto e requisito necessario, conoscere i codici attraverso i quali quelle opere sono state formulate. E per "conoscere" intendo riferirmi alla semplice capacità di decifrare i linguaggi, ma anche e soprattutto al privilegio di essere in possesso di una familiarità sufficiente con quelle cose sensibili, tanto da esserne, per l'appunto, emozionato.

L'approccio estetico all'opera d'arte ha bisogno di un livello di conoscenza e di alfabetizzazione superiore e differente a quello che serve per la semplice conoscenza.

Qui non si tratta di apprendere, di imparare e condividere una "spiegazione" del testo visivo, letterario o musicale che sia: si tratta di arrivare al livello estetico della "comprensione" che, letteralmente, vuol dire *con-prendere*: prendere dentro di sé, non solo nella mente, ma anche nel cuore.

Per questo non occorre conoscere i linguaggi dell'arte dal punto di vista formale e filologico, sapere i nomi e le biografie degli artisti e cose di questo genere: bisogna avere l'abitudine a guardarla, l'arte, ad accettare le sue suggestioni e le sue provocazioni, a non farsi intimorire dalle sue stravaganze o dal suo apparente silenzio.

E bisogna avere il coraggio di praticarla, anche, senza paura di essere "dilettanti" o "poetastri". L'esperienza estetica è esperienza di *corpi*, non esercizio di conoscenza astratta e di classificazione erudita.

Quello che, secondo Anceschi, è il compito dell'estetica può sovrapporsi e coincidere in gran parte con il compito della pedagogia.

Occorrerebbe, innanzitutto, preoccuparsi di familiarizzare i più giovani con i linguaggi e le pratiche dell'arte. Non si dovrebbe, cioè, insegnare chi sono gli artisti e cosa fanno, ma cercare di immettere nei processi intellettuali, immaginativi e creativi dei giovanissimi idee, paradigmi, metafore e simboli desunti dall'esperienza artistica.

Ciò risulta particolarmente urgente oggi, in un momento in cui il rischio che l'infanzia corre non è più rappresentato, com'era fino a qualche decennio fa, dalla *deprivazione* percettiva e intellettuale, ma piuttosto quello di una *disordinata sovraesposizione* a una miriade di stimoli, veicolata soprattutto dai mezzi di comunicazione di massa.

Fra le innumerevoli cose viste e sentite, circondati da tanta informazione, bombardati da un immenso materiale visivo e audiovisivo, *i bambini e le bambine di oggi hanno infatti ben poche occasioni di riflessione critica e di comportamento attivo, e ben pochi modelli di riferimento culturale e linguistico capaci di andare oltre le categorie dello stereotipo.*

Familiarizzare i bambini con l'arte significa quindi contrastare questa sovraesposizione indiscriminata nella direzione della qualità e dell'intensità, cercando di fornire loro materiali intellettuali e modalità di osservazione e interpretazione del mondo presi in prestito dall'arte, ma utilizzabili ben oltre il campo dell'arte stessa.

L'opera d'arte diviene così *materiale didattico prezioso* e insostituibile per sensibilizzare, alfabetizzare, costruire l'immaginario.

Ecco perché sono convinto che le opere d'arte non siano *testi* rispetto ai quali attivare meccanismi di comprensione, spiegazione e conoscenza, ma piuttosto *pretesti* per attivare processi mentali, culturali e produttivi suggeriti e indotti dalla familiarità acquisita con il lavoro degli artisti.

L'arte e le opere d'arte non sono *materia* da studiare e imparare, ma *materiale culturale e didattico* in relazione al quale progettare e attivare laboratori, discussioni, riflessioni, giochi, ricerche.

Tutto questo al fine di aiutare i soggetti in formazione, bambini o adulti che siano, a "vedere il mondo", a progettarlo, a costruirlo, con occhi e mente resi più critici, curiosi e creativi grazie all'esperienza dell'incontro con l'arte.

Per anni il *disegno infantile* è stato studiato come se la sua cosiddetta evoluzione fosse qualcosa di fatale e di naturale, come la dentizione. Ma il linguaggio grafico-pittorico è, per l'appunto, un linguaggio, che si apprende ricevendo le sue regole, i suoi modelli, i suoi canoni dalla cultura di appartenenza.

La cosiddetta evoluzione, dunque, è involontariamente descritta, in molti trattati e ricerche come ciò che, di fatto, è l'assimilazione di stereotipi della rappresentazione: rappresentazione di sé e del proprio schema corporeo nell'evoluzione del "ritratto" dal cerchio chiuso dei tre anni, deliziosamente "concettuale", alla precisione analitica e "linguistica" dei cinque, rappresentazione del "paesaggio" che va dallo scarabocchio (ancora una volta "concettuale") che rappresenta l'atto dello spostarsi nello spazio, alle "casine" e agli "alberini", magari con un accenno di prospettiva, dei più grandi.

Ma per accorgersi che in questo sviluppo l'elemento culturale prevale sul naturale (e in questo non c'è nulla di male, anzi...) basta vedere come le differenze di "genere" siano già visibili nelle prime rappresentazioni del mondo e delle persone. L'incontro estetico con l'opera d'arte ci mette infatti di fronte a un altro problema, anche questo antico quanto tutta la cultura occidentale: si tratta del problema della *rappresentazione*, che ha un forte grado di parentela con quello dell'imitazione, soprattutto per ciò che concerne le opere di arte visiva. La rappresentazione di qualcosa è il modo in cui quella cosa viene rappresentata, cioè *ri-presentata*, con un determinato linguaggio.

Per chiarire questo concetto basta vedere come il modo che i bambini hanno di vedere e di ri-presentare gli animali in carne e ossa sia influenzato dalle rappresentazioni antropomorfe di essi nelle illustrazioni e nei cartoni animati.

Da questo punto di vista i linguaggi delle diverse arti si differenziano molto fra loro: è infatti evidente come sia diverso il modo in cui la scrittura dei letterati e dei poeti crea immagini del mondo rispetto a ciò che avviene nella pittura e nelle arti visive, nelle quali è possibile praticare la via (o affidarsi all'illusione) della "verosimiglianza".

In entrambi i casi tuttavia l'*immagine*, che sia evocata dalla scrittura o eseguita sulla tela da un pittore, è comunque raffigurazione di qualcosa che è visto, pensato e rappresentato da qualcun altro.

Il quadro più verosimigliante è comunque il risultato di un processo interpretativo, e il modo in cui la rappresentazione dell'artista tocca le corde della mia dimensione estetica, se e quando le tocca, influenza fortemente il mio modo di rappresentare e di conoscere.

Voglio dire che, dal momento in cui un quadro che rappresenta un albero in una radura (per esempio una tela di Mattioli) mi ha coinvolto esteticamente, cambierà il mio modo di guardare e pensare tutti gli alberi cresciuti in una radura, e questa immagine diventerà per me una metafora capace di evocare uno stato emozionale, una figura che rappresenterà, per me, un sentimento di solitudine, o di pace, o di qualcos'altro.

Scopriamo così che l'arte, mentre sollecita la nostra sensibilità, forma il nostro modo di immaginare e di pensare, crea conoscenza del mondo e influenza il modo in cui ciascuno vede e interpreta, conosce il mondo stesso. Così bambini ai quali sono state mostrate, e commentate, opere della Pop Art, immetteranno nei disegni dei loro paesaggi l'elemento metropolitano delle insegne, degli oggetti, della dimensione industriale, perché avranno imparato a vedere e pensare il mondo secondo un nuovo paradigma.

Perché la conoscenza, non dimentichiamolo, è proprio il rapporto tra i due processi che chiamiamo pensare e sentire. Dal loro incontro nasce ciò che chiamiamo *sapere*. Un sapere che è sempre lo stesso anche se viene indagato con strumenti e atteggiamenti diversi dall'estetica e dalla logica.

Estetica e logica, dunque, non possono essere separate, poiché ogni volta che

proviamo una sensazione e facciamo una scoperta emozionante, aggiungendo una figura e un po' di conoscenza al nostro mondo interiore e alla nostra identità personale, sentiamo il bisogno di inquadrare quella nuova esperienza e quella nuova figura nell'universo delle nostre conoscenze precedenti, nella nostra visione del mondo, all'interno del nostro sistema di rappresentazioni. Ciascuna esperienza estetica ha una sua autonomia, è un fenomeno in sé, in quanto esperienza sensibile ed emozionale, ma rispetto alla dimensione del conoscere, essa si aggiunge, si annette, si accumula al patrimonio precedente del nostro sapere, diviene parte di quel tutto che siamo noi quando pensiamo il mondo e pensiamo noi stessi.

Costruiamo la conoscenza nella mente e nel cuore, ma il cuore, a volte, si comporta come un ignorante. E in un certo senso lo è, perché nessuno si preoccupa di educarlo, di allenare la sensibilità, di insegnargli a distinguere e a distinguersi.

Le nostre emozioni e i nostri sentimenti ci parlano, spesso, con un linguaggio approssimativo e rudimentale, perché quando dobbiamo spiegare qualcosa o giustificarla razionalmente sappiamo usare le parole giuste, ma quando dobbiamo condividere o comprendere un'emozione siamo in panne.

Ricorrere all'arte, alla poesia, ai loro simboli e alle loro metafore per parlare di noi e del mondo significa allora capire che non c'è niente da capire, ma tanto da scoprire e "comprendere" e che il bello del mondo non sono i conti che tornano, le regole e le uguaglianze ma proprio le sorprese e la scoperta delle differenze.

Consigli di lettura

- L. Anceschi, *Che cos'è la poesia*, Clueb, Bologna 1982.
 L. Anceschi, *Gli specchi della poesia*, Einaudi, Torino 1989.
 R. Arnheim, *Pensieri sull'Educazione artistica*, trad. it., Aesthetica, Palermo 1992.
 G.M. Bertin, *L'ideale estetico*, La Nuova Italia, Firenze 1974.
 P. Bertolini, M. Dallari (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
 R. Bodei, *Le forme del bello*, Laterza, Bari 1985.
 J.S. Bruner, *Il conoscere: saggi per la mano sinistra* (1964), Armando Editore, Roma 1999.
 O. Calabrese, *Il linguaggio dell'arte*, Bompiani, Milano 1985.
 E. Cassirer, *Filosofia delle forme simboliche*, La Nuova Italia, Firenze 1961.
 P. D'Angelo, *L'estetica italiana del Novecento*, Laterza, Bari 1997.
 M. Dallari, *Lo specchio e l'altro*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
 M. Dallari, *Arte e didassi*, in P. Bertolini (a cura di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
 M. Dallari, C. Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
 M. Dallari, *A regola d'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

- U. Eco, *Opera Aperta*, Bompiani, Milano 1972.
 N. Elias, *Teoria dei simboli*, Il Mulino, Bologna 1998.
 M. Ferraris, *Storia dell'ermeneutica*, Bompiani, Milano 1997.
 R. Jauss Hans, *Estetica della ricezione*, Guida Editori, Napoli 1988.
 A. Munari, *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati, Milano 1993.
 B. Munari, *Fantasia*, Laterza, Bari 1977.
 L. Pareyson, *Estetica, teoria della formatività*, Sansoni, Firenze 1974.
 J. Piaget, *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1972.
 L. Pizzo Russo (a cura di), *Estetica e psicologia*, Il Mulino, Bologna 1982.
 F. Santoianni (a cura di), *Richard Rorty. Scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
 K. Rosenkranz, *Estetica del brutto*, Aesthetica, Palermo 1977.
 L. Semenov Vygotskij, *Immaginazione nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma 1970.
 G. Simmel, *Arte e civiltà*, Isebi, Milano 1976.
 G. Staccioli (a cura di), *Progettare immagini*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
 C. Trombetta, *La creatività, un'utopia contemporanea*, Bompiani, Milano 1990.
 M. Wertheimer, *Il pensiero produttivo*, Giunti-Barbera, Firenze 1965.



Cristina Francucci

Saggi

Arte contemporanea come progetto educativo

Che senso ha per te, oggi, essere artista? Lo stesso di sempre. Cogliere, anche solo per un attimo, l'emozione che è dentro lo sguardo di un mio simile... interrogarmi dentro quello sguardo... così come dentro le più umili delle cose. Illudermi di poter significare solo un infinitesimo dell'intimità e dell'umanità che c'è in quello che osservo dare forma a questo... con una mano... nient'altro
Claudio Parmiggiani¹

Spesso durante alcuni corsi d'aggiornamento per insegnanti o educatori come questo, mi è capitato di dover rispondere a una domanda che riecheggia anche tra il pubblico di molte mostre: "ma a cosa serve l'arte?". Una domanda difficile, quasi impossibile, alla quale sommestamente rispondo... forse a vivere meglio. E da questa affermazione cerco di motivare anni di impegno nel guardare all'arte come esperienza educativa.

Eliminato il dubbio che nella mia attività come formatrice e ideatrice di percorsi didattici per bambini e ragazzi non esiste il desiderio di creare piccoli artisti o critici d'arte, mi faccio aiutare nel dare la risposta da un artista dadaista, tra quelli considerati dai non addetti ai lavori tra i più trasgressivi e incomprensibili: Marcel Duchamp.

Una delle più importanti riflessioni sullo statuto dell'opera d'arte è stata compiuta da Marcel Duchamp che con l'utilizzo di oggetti comuni (ready-mades, cioè già fatti) come opere d'arte ha spostato la nostra ricezione da artistica a estetica² determinando un cambiamento sostanziale in tutta l'arte contemporanea. "Con ciò si passa appunto dall'arte all'estetica, se almeno prendiamo le due parole nella loro accezione etimologica. C'è arte o tecnica allorché si fabbricano oggetti visibili, tangibili... C'è invece estetica quando ci si limita ad acuire, a potenziare la rete delle facoltà sensoriali"³. Quindi un banalissimo scollabottiglie o una ruota di bicicletta o un orinatoio collocati in un museo perdono le funzioni per le quali sono stati prodotti per acquisire un nuovo valore estetico. Ci stupiamo quindi davanti all'oggetto quotidiano e improvvisamente lo percepiamo come nuovo, distaccato da quella visione che ce lo fa riconoscere solo per il suo utilizzo. Proveremo un'esperienza estetica sopraggiunti da un imprevisto, dalla rottura di un equilibrio e dall'emozione di andare oltre la routine, di percepire e di vivere in modo nuovo. Penseremo allora a come l'abitu-

¹ Da una conversazione di Sylvain Amic e Claudio Parmiggiani, in P. Weiermair (a cura di), Claudio Parmiggiani. In silenzio a voce alta, Silvana Editoriale, Cinisello Balsamo 2003, p. 183.

² Aesthetica: termine coniato da A.G. Baumgarten nel 1735 dal greco *aisthanomai*, cioè sentire, rapportarsi a qualcosa attraverso i sensi.

³ R. Barilli, L'arte contemporanea, Feltrinelli, Milano 1984, p. 188.

A lato
Marcel Duchamp,
Roue de bicyclette,
ready-made,
1913-1964

4 Parola dalla stessa radice greca *aisth* di estetica preceduta dalla cosiddetta "alfa privativa": *anestesia*. R. Barilli, *Corso di Estetica*, Il Mulino, Bologna 1989, p. 17.

5 J. Dewey, *Arte come esperienza e altri scritti*, a cura di A. Gravese, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 300.

6 J. Dewey, *op. cit.*, p. 154.

dine ci porta a utilizzare oggetti e cose meccanicamente, a percorrere la strada che solitamente facciamo per andare al lavoro senza accorgerci del paesaggio che attraversiamo, a vivere un'esistenza poco incline agli slanci e alle emozioni, a chiudere i recettori sensoriali verso l'*anestesia*⁴ cioè il totale annullamento delle facoltà sensoriali e percettive.

"L'esperienza ordinaria è spesso pervasa dall'apatia, dalla stanchezza e dalla ripetizione meccanica. Non ci rendiamo conto né della forza della qualità attraverso i sensi né del significato delle cose attraverso il pensiero ... Siamo oppressi dalle cose che ci circondano e siamo a esse insensibili"⁵.

Un'esperienza estetica si differenzia da un'esperienza comune quando alla ripetitività delle azioni e alla inconsapevolezza dei gesti subentra il desiderio di ricercare nuovi comportamenti e nuove emozioni.

Ecco allora che l'arte si avvicina alla vita e si delinea l'importanza dell'arte come "motore rigeneratore", come fonte da cui ricavare nuove energie per i nostri sensi. L'esperienza estetica favorisce la produzione di oggetti artistici e le opere d'arte favoriscono la comprensione dell'esperienza umana; spesso invece le opere d'arte sono percepite distaccate dalle condizioni che le hanno determinate come se vivessero in un mondo a sé, lontano dalla nostra vita. Dewey, nel suo famoso saggio *L'arte come esperienza*, sostiene che l'arte deve inserirsi nel quotidiano perché la fruizione estetica promuove il senso di armonia, in un rapporto ottimale tra azione ed emozione. "L'opera d'arte ..., proprio perché è una completa e intensa esperienza, mantiene vivo il potere di sperimentare il mondo comune nella sua pienezza"⁶.

Il gesto creativo di un artista sarà un segnale per riguardare la nostra esistenza e per svelare cose ormai dimenticate. È questo ciò che vuole fare anche un artista come Christo, quando impacchetta costruzioni, occulta paesaggi, cambia il nostro rapporto con ciò che ci circonda, impedisce ai nostri occhi di vedere, e poi improvvisamente svela ciò che aveva nascosto e il vecchio paesaggio ci appare magicamente come nuovo.

È compito dell'educatore ricostruire la continuità tra le opere d'arte e i fatti, le azioni e le passioni di tutti i giorni. L'opera d'arte non deve essere intesa come un "testo" di apprendimento, di studi e di riflessioni, ma come pre-testo, occasione per assumere un atteggiamento estetico capace di distaccarsi dall'arte per

rivolgersi con uno sguardo rinnovato a tutto ciò che ci circonda. Più che di educazione artistica dovremmo parlare di educazione estetica, un'educazione alla sensorialità, cioè alla capacità di sentire, un allenamento all'utilizzo dei sensi e delle emozioni nella percezione del mondo e di noi stessi, un'educazione che sviluppa la sensibilità estetica dei soggetti e concorre a una crescita armonica della personalità, incoraggiando un'espressione personale in rapporto continuo e organico con l'ambiente. L'arte è il frutto di un utilizzo amplificato dei sensi, che nella vita spesso accade vengano usati superficialmente, cioè senza una presa di coscienza, senza che essi risvegliino in noi sentimenti e valenze emotive profonde. L'artista guarda la realtà con occhi diversi e le opere d'arte nascono dalla sua esperienza nel mondo; la comprensione dell'arte dovremmo ricercarla risalendo alla qualità estetica che tale esperienza possiede, così come ci indica Henri Matisse: "per l'artista la creazione comincia dalla visione. Vedere è già un'operazione creativa ed esige uno sforzo. Tutto quello che vediamo nella vita di tutti i giorni subisce più o meno la deformazione generata dalle abitudini acquisite, e il fatto è forse più sensibile in un'epoca come la nostra dove cinema, pubblicità e periodici ci impongono quotidianamente una valanga di immagini bell'e fatte, che sono un po', nell'ordine visivo, come il pregiudizio nell'ordine mentale. Lo sforzo necessario per liberarsene esige una sorta di coraggio; e questo coraggio è indispensabile all'artista che deve vedere tutte le cose come se le vedesse per la prima volta: bisogna vedere tutta la vita come quando si era bambini; la perdita di questa possibilità vi toglie quella di esprimervi in modo originale, vale a dire personale"⁷.

Troppo rumore, troppe immagini, il bombardamento dei mezzi di comunicazione ci conducono a un loro consumo inconsapevole, a un sentire impersonale; stiamo perdendo la capacità di un sentire interiore e soggettivo. Un'esperienza legata ai sensi fa scaturire emozioni e sentimenti che ci permettono riflessioni e azioni personali e ci conducono lontano da un procedere stereotipato, verso un'autonomia di giudizio. Promuovere l'affermazione dei propri gusti e l'individualizzazione e la messa a punto del valore della propria differenza soggettiva rispetto a ogni altro da sé permette quella costruzione dell'identità personale che dovrebbe essere il fine ultimo di ogni progetto educativo.

Il sensibile, nell'educazione estetica così intesa, diventa il punto di partenza di

7 H. Matisse, *Scritti e pensieri sull'arte*, Einaudi, Torino 1979.

⁸
M. Dallari,
C. Francucci,
*L'esperienza
pedagogica dell'arte*,
La Nuova Italia,
Firenze 1998, p. 22.

⁹
J. Dewey, *op. cit.*,
p. 127.

attività sia espressive che fruttive; l'impegno dell'operatore didattico o dell'insegnante sarà quello di coinvolgere con meccanismi di seduzione il proprio interlocutore, "creare attorno a ciò che vorremmo trasformare in oggetto di esperienza estetica meccanismi di seduzione e di stupore che consentano a questo oggetto, se ha caratteristiche sufficienti di attrazione, ambiguità e mistero, di poter essere non solo esteticamente osservato o fruito ma trasformato autenticamente in vissuto estetico"⁹.

Ma come trasformare la visione di una mostra in un vissuto estetico? Seguendo quello che l'artista vuole farci sentire, accompagnando i bambini lungo un percorso che sappia emozionarli e se, come è capitato alla Galleria d'Arte Moderna di Bologna in occasione della mostra di Claudio Parmiggiani "In silenzio a voce alta", è determinante comprendere il senso del silenzio e la forza dirompente di un atto distruttivo come quello della rottura di un enorme labirinto di vetro, ai bambini verranno fatti indossare, per visitare la mostra, dei calzari sopra le scarpe per attutire ogni loro rumore. Verrà fatto ascoltare il silenzio dei loro passi e davanti alla montagna di vetri in pezzi sarà un urlo collettivo, espressione di una rabbia interiore, a evocare il fragore di quell'immenso rumore provocato in una notte dall'artista.

Dobbiamo fare in modo che l'incontro con l'arte permetta di vivere emozioni e sensazioni che, una volta scoperte, possano entrare e essere utilizzate senza paura nella propria esistenza; è ancora Dewey che ci dice: "Il prodotto artistico ... è una sostanza così costituita da poter entrare nelle esperienze di altri e metterli in grado di derivarne esperienze proprie più intense e più pienamente definite delle precedenti"¹⁰.

Bisogna cercare di proporre un rapporto attivo e vitale nei confronti dell'opera mettendo in atto meccanismi di comprensione differenti rispetto a quelli di un apprendere distaccato e poco partecipe. Davanti a un'opera dobbiamo stimolare la creazione di una propria esperienza i cui processi devono essere affini a quelli dell'artista che l'ha creata. D'altronde, come sottolineato all'inizio di questo testo, a partire dalle avanguardie del Novecento e in particolare dal Dadaismo l'arte ha sempre più utilizzato una pluralità di linguaggi e di mezzi extra artistici, tanto da far parlare di pratiche dirette di animazione estetica, così come evidenzia Barilli: "Accanto alla figura dell'artista è stata ipotizzata

anche quella dell'operatore estetico"¹⁰. Da una percezione prettamente visiva si è passati a espressioni artistiche che coinvolgono il fruitore in un'esperienza plurisensoriale e globale.

Il laboratorio allora diventerà una *palestra estetica*, non volta alle bellezze del corpo, ma finalizzata a stimolare i sensi, ad allenare gli occhi a *vedere*, le orecchie a *sentire*, le mani a *toccare* un luogo dove poter rivivere l'esperienza dell'artista, i processi della sua creazione.

I bambini non avranno a loro disposizione solo gli strumenti e le tecniche utilizzati dall'artista nel costruire le sue opere, ma potranno rivivere le sue visioni, i suoi amori, la sua musica, i luoghi dove è vissuto, le storie che ha letto, la sua esperienza nella vita. E come in tutte le esperienze estetiche, a differenza di quelle comuni o scientifiche, il risultato finale avrà un'importanza relativa rispetto al vivere intensamente ogni momento del percorso.

Il lavoro finale sarà il risultato di un *sentire ... non solo del fare*.

¹⁰
R. Barilli, *Corso
di estetica*, cit., p. 17.

Consigli di lettura

- R. Arnheim, *Pensieri sull'educazione artistica*, Aesthetica, Palermo 1992.
R. Barilli, *L'arte contemporanea - Da Cézanne alle ultime tendenze*, Feltrinelli, Milano 1984.
R. Barilli, *Corso di estetica*, Il Mulino, Bologna 1989.
G.M. Bertin, *L'ideale estetico*, La Nuova Italia, Firenze 1974.
I. Calvino, *Sotto il sole giaguaro*, Mondadori, Milano 2002.
M. Dallari, C. Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
J. Dewey, *Arte come esperienza e altri scritti*,

- a cura di A. Gravese, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1995.
L. Lionni, *Le favole di Federico*, Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle 1995.
M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1967.
M. Modica, *Che cos'è l'estetica?*, Editori Riuniti, Roma 2002.
G. Perec, *L'infra-ordinario*, Bollati Boringhieri, Torino 1994.
H. Read, *Educare con l'arte*, Edizioni di Comunità, Milano 1954.
F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1970.
P. Weiermair (a cura di), *Claudio Parmiggiani. In silenzio a voce alta*, Silvana Editoriale, Cinisello Balsamo 2003.



Disegno infantile e arte contemporanea

Uomini di scienza vogliate perdonare questi poveri artisti, eterni bambini
Paul Gauguin

Intorno alle similitudini tra disegno infantile e arte contemporanea sono fioriti tanti miti, ma pochi studi seriamente convincenti, i risultati spesso sono frammentari e con punti di vista parziali. In primo luogo, sono ambiti di ricerca così diversi che è raro trovare esperti che possiedano entrambe queste conoscenze. E poi si tratta di un confronto e questo presuppone la necessità di trovare chiavi interpretative comuni capaci di giungere a ipotesi che, pur caute che siano, tendono a favorire un'utilizzazione rischiosa, trasformandosi in ricette interpretative a uso e consumo, o rinforzando stereotipi obsoleti e contraddittori: da "lo potrebbe fare un bambino" a proposito del quadro di un artista contemporaneo, al suo opposto "che bello questo disegno, sembra un Picasso". Tutto questo non ha fatto altro che alimentare la confusione e rinforzare il mito dell'*arte infantile*. La polisemia che accomuna queste due forme di espressione determina una resistenza rispetto alla necessità di adottare un criterio comune di lettura capace di codificare elementi simbolici così complessi. È quindi fondamentale partire dall'assunto che qualsiasi tipo di criterio di decodifica, che possa servire per trarre conclusioni utili a un'analisi scientifica applicata al linguaggio infantile, implica restrizioni interpretative e parziale perdita di significazioni qualitative. L'ermeneutica propria del disegno infantile nasconde molti trabocchetti e voler decodificare questo tipo di linguaggio in assenza del contributo co-interpretativo del suo esecutore e prescindendo dal contesto porta con sé rischi e pone in risalto le facili proiezioni d'aspettative e preconcetti del ricercatore. Questo, però, non ci autorizza a gettare la spugna, in quanto sappiamo che "ogni testo, in fondo, senza saperlo, è pur sempre un criptogramma che vuole essere decifrato"¹. Il problema rimane il confronto.

L'incanto del disegno infantile è difficilmente spiegabile e non è comparabile all'incanto generato da un'opera d'arte. Sì, si tratta in entrambi i casi di vere magie dotate di un potere evocativo più o meno coinvolgente, ma vicino o lontano che tu sia dalla conoscenza dell'autore, dalle sue mani e dai suoi pensieri, un varco si apre tra l'uno e l'altro. I disegni di un bambino o di una bambina sono piccoli specchi segreti di un esistere che non ci appartiene più o, perlo-

¹ J. Bellemin-Noël,
*Psychanalyse
et littérature*,
Presses Universitaires
de France,
Paris 1983, p. 17.

A lato
Il picchio, disegno
di Nathan (cinque anni)

2

L'inizio di questa attività è variabile in base agli impulsi interni e alle stimolazioni fornite dal mondo esterno. Si è soliti situare l'insorgere di questo interesse tra il primo e il secondo anno di vita.

3

Il bambino che chiama con il pianto, attende che le sue grida incontrino un fondo; il fondo, in questo caso, è il timpano di chi si prende cura di lui; un fondo che gli permetta di sentire di esistere per qualcuno. Il bambino che scarabocchia trova un'eco dei suoi gesti nei segni lasciati/lanciati sul foglio bianco, su un fondo neutro che blocca e restituisce dinamicamente la traccia di sé.

4

Il rapporto di simbiosi o di fusione, caratteristico della relazione madre-bambino nei primi anni di vita, suole indicare lo stato di indifferenziazione, di fusione con la madre, nel quale ciò che è io non è ancora differenziato da ciò che è non-io e nel quale l'interno e l'esterno cominciano a essere avvertiti come diversi solo gradatamente. Questa modalità di rapporto, che non è ancora una relazione, si può ritrovare anche nel corso dell'esistenza adulta, per esempio come difesa rispetto a eventi interni-esterni intollerabili.

meno, ci è molto lontano. Il sentire dei bambini, i loro sogni veloci, le loro grandi paure che una matita sa registrare così bene perché quasi priva di censure generano, in noi adulti, l'effetto di un'epifania.

Una bimba che barcolla sulle gambe con braccia e mani aperte come un funambolo sul filo, una bimba che impara a camminare e un uomo che si ostina a sfidare il vuoto. Camminare e sfidare. Così rappresento la differenza e così sento diversamente l'incanto tra un disegno infantile e un'opera di un artista.

Scarabocchio quindi sono. Origine del di-segno

Ogni traccia visibile lasciata consapevolmente nello spazio è in embrione un autoritratto. Preoccuparsi di attestare la propria esistenza attraverso segni e disegni, equivale a "testimoniare" il proprio esserci in mondo. Anche i primi scarabocchi realizzati da un bambino di pochi mesi² costituiscono una forma di testimonianza offerta a una comunità di viventi, "atto" di conferma, per sé e per gli altri, di esistenza. Cerchiamo ora di indagare i meccanismi profondi che motivano, a livello inconscio, il bisogno, anzi l'urgenza, che il bambino piccolo ha di lasciar traccia di sé nello spazio in cui vive. Lasciare una traccia equivale a mettere in scena se stesso, a svelarsi. Secondo Winnicott il processo relativo allo "svelamento" di sé nel bambino è preceduto ed è reso possibile dallo svelamento dell'oggetto d'amore primario al bimbo: la madre. Questa, attraverso le sue capacità contenitive (*holding*), permette al figlio di rispecchiarsi nei suoi occhi, nel suo sorriso, nella sua voce e nel suo odore. Le attenzioni psicologiche e fisiologiche fornite dalla figura materna determinano la capacità da parte del piccolo di costruire il primo ritratto: l'immagine della madre in sua assenza. Attraverso questa prima creazione mentale gli sarà permesso di cominciare a costruire il suo autoritratto. Specchiarsi, riflettersi per poi svelarsi³. Tutto questo è reso possibile dalla presenza dell'altro inteso come entità separata da sé, ma l'esistenza dell'altro da sé presuppone l'abbandono della fase fusionale⁴ rispetto alla quale, secondo la psicoanalisi, tutti conservano una costante e indelebile nostalgia. Il distacco non può avvenire silenziosamente. La sofferenza è consustanziale a questa filiazione, le grida del neonato che manifestano la rabbia-disperazione per l'allontanarsi della madre, della "cosa" originaria, sono la prima traduzione sonora dell'angoscia d'abbandono e il possibile inizio di una

simbolizzazione. Così, simbolizzare equivale a delimitare, a definire, a delineare un qualcosa che si rende autonomo e che si oppone, per il suo stesso esistere, all'anonimato dell'indicibile e del non rappresentabile. Seguendo queste interpretazioni si può fondare una prima ipotesi di collegamento tra le dinamiche psichiche che portano il bambino a scarabocchiare e poi disegnare, e l'artista adulto a creare. A partire dalle prime indagini di Freud, sino ai più recenti e più attendibili studi psicoanalitici, sono stati individuati dei processi psichici che sarebbero all'origine della creatività artistica, meccanismi che sarebbero comuni a tutti gli esseri umani durante i primi anni di vita. L'artista sarebbe costretto a perpetuare un'esperienza che corrisponderebbe a una sublimazione o a un atto riparativo, o ancora alla necessità di rimettere in scena un conflitto narcisistico che, attraverso la creazione, giungerebbe, o meno, alla risoluzione. Comunque sia, è fondamentale confrontare le dinamiche che spingono l'individuo a creare e non l'esito finale della creazione (disegno infantile-opera d'arte), poiché sono i meccanismi psichici che stanno alla base di questo creare per segni e simboli che possono essere comparati, non ciò che ne deriva.

Ambiguità come chiave di lettura

Tuttavia occorre ammettere che ci sono forti assonanze tra i disegni dei bambini e le opere di alcuni artisti contemporanei. Si può giungere al punto da individuare dei referenti per ogni fase dell'evoluzione del disegno infantile: Pollock per la fase dello scarabocchio lanciato, Cy Twombly e Novelli per lo scarabocchio narrativo, Mirò per la fase simbolica prefigurativa, Klee per il passaggio alla figurazione, Dubuffet per le prime elaborazioni della figura umana, Picasso cubista per la fase rappresentativo-spaziale. È peraltro sicuro, perché attestato dagli stessi artisti, che alcuni di loro hanno attinto a piene mani alle produzioni grafiche infantili⁵, tuttavia questa lettura comparata, storicamente motivata, rischia di congelare la ricerca favorendo quel confronto arbitrario tra testi che già abbiamo contestato. È necessario allora orientare diversamente l'analisi. Partiamo ora dal presupposto che l'espressività grafico-pittorica del bambino sia una forma di comunicazione extra-verbale. Utilizziamo allora le categorie strutturaliste di analisi del linguaggio. Ogni traccia lasciata volontariamente nello spazio è un messaggio. Questo determina che anche i primi scarabocchi sono

5

Cfr. L. Pizzo Russo, *Il disegno infantile. Storia teoria pratica*, Aesthetica, Palermo 1988.

6

Cfr. D.W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando Editore, Roma 1979.

7

G. Zucchini, *Per una metaleoria della così detta regola fondamentale*, Rivista di psicoanalisi, a. XXXIII, n. 1, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma 1987, p. 18.

una forma di comunicazione. Ne consegue che, se esiste una comunicazione, deve esistere un emittente-destinatario, un ricevente-destinatario, un contesto di realtà a cui si riferisce e un codice linguistico in cui è formulato il messaggio. L'emittente è il bambino, il contesto di realtà è in qualche misura individuabile, ma la natura e la decodifica del codice linguistico utilizzato non è di facile identificazione, per non parlare del destinatario. Siamo sempre in grado di individuarlo? Qualcosa sfugge sempre. Il *disegnare* infantile si dimostra refrattario a questo tipo di schema interpretativo. Il messaggio contenuto nel disegno appare di fatto intelligibile. Questa difficoltà è dovuta alla sua natura *ambigua*. Partiamo con una prima ipotesi: l'ambiguità potrebbe nascere dal fatto che il disegnare del bambino coinvolge un aspetto privato in quanto ha a che fare con la sua vita psichica. Disegnare, allora, sarebbe come affidarsi a un segreto interlocutore al quale confidare le grandi emozioni e l'ansia che comandano le attività preconsce dei primi anni di vita. Se fosse così, allora il disegnare assolverebbe un'importante funzione auto-terapeutica. Rappresentare i propri vissuti per attenuare o arginare, attraverso la trasposizione grafica, le potenti tensioni legate alla crescita. Ciò significa che questi messaggi grafici possono servire non solo come ponte tra il sé del bambino e il mondo esterno (il destinatario in tal caso è l'altro da sé), ma anche fra le parti diverse del bambino (il destinatario questa volta è il destinatario, l'autore del disegno è contemporaneamente soggetto e oggetto, quindi oggetto-sé) le componenti pulsionali e quelle a funzione normativa, il super-io. Quindi il disegnare, oltre ad assicurare la possibilità di controllo sulle angosce di separazione, sempre più intense a mano a mano che passano i mesi, svolge anche una funzione informativa direttamente nei confronti del mondo interno. Questa ipotesi porta a riconoscere che l'attività grafica infantile si colloca entro l'area transizionale. Winnicott sostiene che questo è lo spazio dell'elaborazione della sofferenza, sede privilegiata che non appartiene né all'interno, né all'esterno, ma corrisponde a uno spazio intermedio dove l'invasione della paura può essere contenuta e controllata, dove l'angoscia, di per sé indicibile, si trasforma in linguaggio simbolico e diventa sopportabile⁶. Secondo lo psicoanalista inglese questa area intermedia è in diretta continuità con l'area del gioco e, entro tale area, trarrebbero origine l'ispirazione artistica e quella scientifica in quanto "sede privilegiata dell'esperienza culturale"⁷.

Se riprendiamo ora il problema relativo al destinatario del messaggio contenuto nel disegno, possiamo intanto sostenere che vi sia una duplice comunicazione: quella per così dire palese, evidente, e quella sottesa, non manifesta. E inoltre supporre che il destinatario sia a volte esclusivamente il bambino, altre volte un personaggio a lui esterno.

La seconda ipotesi che andiamo a considerare si rifà a una lettura del disegno infantile che trae i presupposti dall'estetica e dalla pedagogia contemporanea di orientamento fenomenologico. Secondo Marco Dallari si può sostenere che il linguaggio grafico infantile è altamente *ambiguo* e che tale ambiguità è comune a tutte quelle forme "di espressione individuali e collettive che riescono a trasmettere un messaggio attraverso codici espressivi che sono parzialmente estranei a quelli di una comunicazione simbolica del tutto istituzionalizzata, come avviene per il linguaggio verbale"⁸. Seguendo questa interpretazione si può equiparare il lettore del disegno infantile al fruitore di un'opera contemporanea, in fondo, in entrambi i casi si deve contribuire personalmente alla costruzione del senso del messaggio, farsi co-autori, identificarsi emotivamente e accettare la consapevolezza che né un disegno infantile, né un'opera d'arte possano avere una interpretazione univoca. In arte questo significa, come insegna Umberto Eco⁹, che un'opera ha valore se diventa oggetto di comunicazione intersoggettiva, e ciò non è forse valido anche per il disegno infantile? Il disegnare non assolve forse un'alta funzione socializzante? Secondo quest'approccio fenomenologico l'acquisizione d'intenzionalità¹⁰, implicita a questa forma di comunicazione, determina la possibilità di considerare il disegno infantile "come segnale o simbolo del progressivo costituirsi di una identità multipla del bambino. Identità del sé inscindibile dall'altro da sé, in costante mutazione e crescita interattiva"¹¹.

Ma vi è un altro collegamento interessante per la nostra ricognizione. A partire dalla frattura epistemologica dell'arte contemporanea¹², l'artista metterà sempre più in atto, nei confronti del suo lavoro, un modo di procedere simile a quello del bambino piccolo: l'interesse si sposta sul fare, sul senso del processo, sulla poetica, su ciò che presiede l'opera finita¹³. Il bambino, alle prese con il disegno, o la pittura, non si attacca all'opera compiuta, se lo fa è perché condizionato dall'adulto. Valorizzare principalmente l'esito finale è rischioso

8

M. Dallari, *Pastrocchi, macchie e scarabocchi*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

9

U. Eco, *Opera aperta*, Bompiani, Milano 1962.

10

"Intenzionalità è la caratteristica fondamentale della coscienza umana. Essa consiste nella relazione necessaria, esistente tra la coscienza stessa e l'oggettività esterna per la quale, mentre la prima non avrebbe alcun significato, senza un contesto oggettivo, ... la seconda non avrebbe senso né valore se non ricevesse dalla coscienza un aspetto e una forma determinati". P. Bertolini, *Dizionario di Psico-socio-pedagogia*, Mondadori, Milano 1980.

11

M. Dallari, *op. cit.*, pp. 39-43.

12

Per frattura epistemologica dell'arte contemporanea si intende quel generale cambiamento di senso che l'arte vive a partire dalla seconda metà dell'Ottocento: messa in discussione del concetto di rappresentazione, scollamento di significante e significato, dimensione intellettuale e metariflessiva dell'operazione artistica e tendenza riduzionistica.

13

Ciò che Luciano Anceschi chiamava la segreta officina della creazione.

perché innesca inevitabilmente comportamenti competitivi dannosi in quanto possono portare alla perdita d'interesse e di piacere che accompagnano questa attività, se non addirittura a una precoce cessazione: "io non sono bravo a disegnare, fallo tu". Questi atteggiamenti degli adulti scaturiscono da una discutibile ideologia estetizzante di vecchia data, che porta ad apprezzare il disegno finito, pulito, ben confezionato, nella logica del famigerato *lavoretto*. Per l'adulto il disegno è spesso un oggetto isolato, un sistema chiuso, quando invece disegnare fa parte di un processo di auto-interrogazione e di scoperta di sé e del mondo. Il bambino predilige, inizialmente, il piacere del gesto, dell'azione e questo piacere per il dinamismo gestuale lo porta a trasformarsi in un vero attore proiettato nella sua opera sino a farne tutt'uno con sé. Dopo poco tempo, non è più in grado di riconoscere come suo il disegno fatto. In seguito, il bambino vive l'azione del disegnare come innestata direttamente sull'improvvisazione narrativa che muove il suo gesto, scopre il suo segno nel suo farsi davanti ai suoi occhi. Il risultato poco gli importa. Prende un altro foglio e riparte animato da una nuova storia da mettere in scena. *L'opera d'arte deve essere fatta e poi bruciata*, sosteneva Artaud e Tinguely costruiva macchine che si autodistruggevano. Arnulf Rainer, incapace di accettare il distacco dai lavori finiti, si cautelava con gli acquirenti segnalando nel contratto di vendita la possibilità di modificare la tela. Per lui l'opera non era il singolo quadro, ma il lavoro *in itinere* dell'artista.

Il nostro confronto tra disegno infantile e arte sembrerebbe avere un possibile senso. Riprendendo ora le due ipotesi sintetizzate, sono dell'avviso che ci siano infiniti punti di collegamento e ci si possa muovere agilmente utilizzandole entrambe. Della prima, lettura psicoanalitica, utilizzare il presupposto fondamentale di ogni interpretazione, la necessità di mettersi nei panni del nostro interlocutore, con rispetto, disponibilità nell'ascolto e capacità di attesa, privandoci del desiderio di trovare conferme alle nostre presunte aspettative. Della seconda, servirsi dell'idea di compartecipazione, di valorizzazione del simbolico, di apertura del testo, d'intenzionalità, come condizione prima in ogni produzione artistica.

In conclusione credo si possa trarre da questa sommaria ricognizione un insegnamento. Concepire l'educazione all'espressività grafica e pittorica come espe-

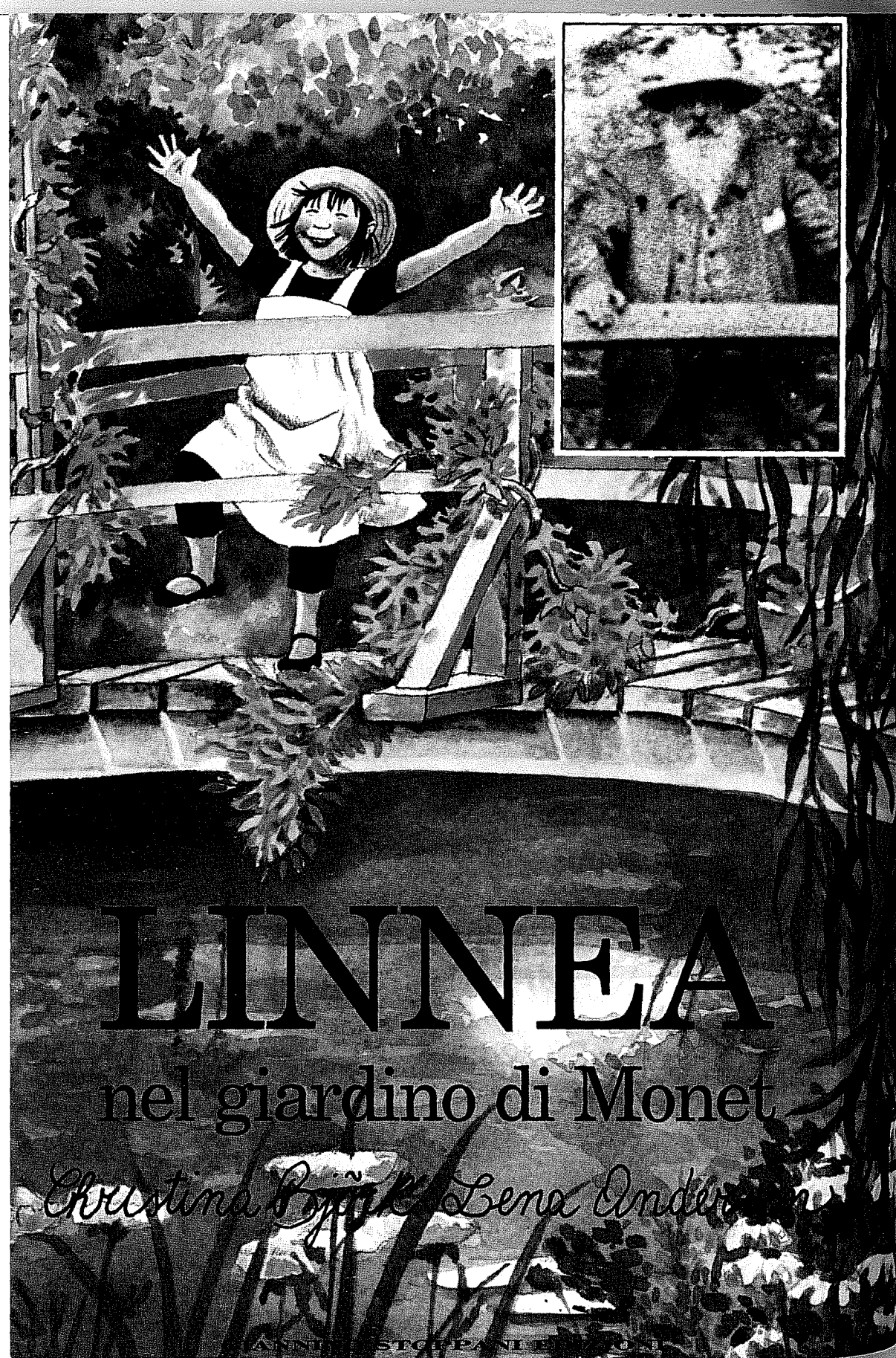
rienza estetica. Sono gli artisti, questa volta, a insegnare, allorché, attraverso le loro opere, più o meno consapevolmente, ci offrono l'opportunità di potenziare la nostra attività sensoriale. McLuhan considerava l'artista come un *massaggiatore del sensorio comune*, ovvero un individuo capace, attraverso la condivisione della sua esperienza estetica, incarnata nell'opera d'arte, di aiutare a sentire e a riconoscere come nostro quel sentire. L'artista, in fondo, si alimenta delle medesime suggestioni, dello stesso nutrimento percettivo, motorio, tattile, acustico a loro volta integrati dagli apporti di tipo intellettuale, che un uomo comune può sperimentare. La differenza sta nel fatto che l'uomo comune solitamente si impigrisce sino a giungere a una forma di anestesia sensoriale. Ma non si nasce pigri, semmai lo si diventa, così come non sempre si nasce artisti, ma a volte lo si diventa.

Quindi prendiamo spunto dalle loro ricerche e dalle loro poetiche per fare quello che oggi, ormai un po' genericamente, si chiama didattica dell'arte.

Consigli di lettura

- L. Anceschi, *Che cosa è la poesia? Fenomenologia e struttura di una domanda*, Clueb, Bologna 1981.
 J. Bellemain-Noël, *Psychanalyse et littérature*, Presses Universitaires de France, Paris 1983.
 M. Dallari, *Pastrocchi macchie e scarabocchi*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
 U. Eco, *Opera aperta*, Bompiani, Milano 1962.

- H.R. Jauss, *Estetica della ricezione*, Guida Editori, Napoli 1988.
 J. Lacan, *L'Éthique de la psychanalyse*, Édition du Seuil, Paris 1986.
 L. Pizzo Russo, *Il disegno infantile. Storia teoria pratiche*, Aesthetica, Palermo 1988.
 D.W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando Editore, Roma 1979.
 G. Zucchini, *Per una metateoria della così detta regola fondamentale*, Rivista di psicoanalisi, a. XXXIII, n. 1, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma 1987.



Silvana Sola

Saggi

Leggere l'arte

Quello che lui, il principe Baldassarre, amava appassionatamente erano le opere d'arte, e soprattutto il disegno, la pittura e la scultura
Michel Tournier¹

¹
M. Tournier,
I Re Magi, Salani,
Milano 2004.

La proposta di costituire uno scaffale d'arte nasce dalla consapevolezza che i libri possono essere uno strumento di straordinaria importanza per leggere l'arte, per svelarla attraverso immagini e parole, per farne un momento indispensabile di conoscenza, per bambini e ragazzi, sia nell'ambito scolastico che nella vita di tutti i giorni. Non uno scaffale statico, non un tempio della conservazione, ma un luogo dinamico in cui la carta stampata ha la stessa funzione del pennello, delle forbici, della colla, delle tempere, degli acrilici, delle tele, la funzione di suggerire molteplicità di linguaggi, di invitare a trovare, ogni volta, soluzioni originali. Un luogo in cui il libro diventa un viatico per intraprendere un percorso fatto di figure, di segni, di opere d'arte, di storie narrate, di uomini e di vite, di geografie artistiche.

La visione come necessità di vedere, di leggere, di guardare è alla base delle riflessioni di un Italo Calvino, cacciatore di immagini, che indica la curiosità visiva come elemento imprescindibile per determinare una diversa qualità della vita. E in quest'ottica l'educazione visiva non appare come abilità accessoria, non come una forma di scoperta trascurabile, ma una strada da costruire, da perseguire, da rendere concreta attraverso l'esercizio dell'educare.

Bruno Munari, al quale vanno riconosciuti molti meriti, primo fra tutti quello di avere portato avanti una battaglia per asserire l'importanza di un'educazione al "gusto", affermava che c'è una giusta educazione visiva per ognuno di noi. Si riferiva a quell'educazione visiva che porta a una reale consapevolezza estetica dell'esistere e determina l'essere di un individuo, le sue scelte, il suo futuro.

I bambini, come gli adulti, sono ostaggi di un universo di segni che ci vengono dall'esterno, di immagini che, magari solo distrattamente, siamo obbligati a vedere.

Recentemente, in un viaggio a Parigi, mi sono lasciata catturare da un serpente-tunnel, obbligata a passare in mezzo a un bombardamento di immagini e parole che stordivano, lanciate dagli schermi di sessantaquattro televisori che offrivano un sonoro nelle lingue più diverse. Portavano notizie da tutto il

A lato
Copertina del volume
di C. Björk,
L. Anderson, *Linnea
nel giardino di Monet*,
Giannino Stoppani,
Bologna 1992

mondo, catapultavano il visitatore, tra immagini in movimento e suoni, sulle pagine del "Time" diventate, per l'occasione, un tappeto volante, oggetto magico in rotta verso l'immaginario. L'artista, autore del tunnel, è Wang Du, cinese di nascita e francese di adozione, che obbliga, con la sua opera, a riflettere sul mondo dei media, sulla velocità, sulle immagini che nella frenesia perdono la loro essenza, sul non-tempo, imposto da un tempo obbligato.

Nei libri possiamo trovare un'altra forma di guardare e di vedere, una forma legata ai tempi di ogni singolo individuo, possiamo trovare sollecitazioni, stimoli, inviti a intraprendere percorsi ignoti, leggere storie che ci svelano la vita di un'artista, camminare in gallerie d'arte infinite, possiamo sostare, quando vogliamo, di fronte all'opera che ci offre maggiori suggestioni.

Nelle pagine andremo alla ricerca di un tema per ritrovarlo in capolavori creati in epoche storiche diverse da quella in cui viviamo, oppure ci metteremo in viaggio assieme a Linnea, la bambina che dalla Svezia raggiunge Parigi per scoprire le ninfee di Monet, il giardino di Giverny, la storia di Esmeralda, il ponte giapponese, una casa rosa, un artista e i suoi occhi senza luce.

Viaggiando potremmo partire da Pittsburgh, raggiungere New York e andare, assieme a James Warhola, alla scoperta della celeberrima Campbell Soup ideata dal famoso zio Andy, star della Pop Art americana o intrattenerci con un invito al fare che Keith Haring mette sulla carta per Nina, la figlia di Francesco Clemente, in un libro nato, originariamente, solo per lei, in occasione del suo settimo compleanno.

Possiamo decidere di seguire un percorso che ha come soggetto il gatto e andare a cercarlo nelle opere di Picasso, nelle sculture di Giacometti, nei bronzi etruschi, nelle foto degli animali domestici che i bambini portano da casa. Oppure stabilire che è il colore oggetto di attenzione e costruire attività, laboratori, narrazioni che potrebbero prendere avvio da una storia di meticciamento e tolleranza, composizione e pensiero, frutto dell'abilità di Leo Lionni, pittore, illustratore, botanico inventore, che già negli anni cinquanta invitava a riflettere sulla necessità di educare al visivo.

Magari intraprendere la strada notturna suggerita da Bruno Munari nel libro *Nella notte buia*, passeggiando per strade illuminate da una piccola luna e dagli occhi del gatto, o lasciarci accecare dal bianco del suo Cappuccetto "invisibile"

sulla candida pagina di un libro intitolato, appunto, *Cappuccetto Bianco*. E poi soffermarsi a riflettere sull'uso dell'oro nelle opere di Klimt (e leggere il bellissimo libro *Ti presento Klimt*, esaltato dalle illustrazioni di Octavia Monaco, editato per i tipi dell'Arka), cercare di decifrare il segno che ha contraddistinto l'opera di Capogrossi e, infine, approdare ai gialli offerti dalle tele di Van Gogh. Possiamo definire un percorso didattico che parte dal blu e scoprire che in questo colore stanno racchiusi storia, linea del tempo, chimica, alchimia: dai colori dei giardini pensili di Babilonia al Cavaliere Azzurro di Kandinsky, dal blu sintetico di Yves Klein alle polveri di blu di Prussia di Anish Kapoor.

Nei libri ci proponiamo di trovare quella particolare opera, che abbiamo deciso di mostrare, l'affermazione dell'artista sulla sua poetica che andavamo cercando, il dettaglio che invita a riflettere sulla tecnica usata, l'immagine dei musei e delle gallerie che ospitano le opere di cui stiamo parlando.

Un'editoria italiana ancora lontana dall'esprimere al meglio le potenzialità enormi che l'argomento suggerisce, impegnata in una personale Olimpiade (ma ancora incredibilmente lenta) nel tentativo di superare la distanza che la separa dalla produzione mondiale, sarà sistemata sugli scaffali destinati a ospitare i testi che raccontano, in italiano, i fatti dell'arte accanto ai molti e belli libri stranieri. Non deve spaventare l'uso di libri in una lingua diversa dalla nostra: i volumi in francese, inglese, tedesco, spagnolo (ma anche olandese, svedese, ceco, norvegese...), con molte immagini e testi facilmente decifrabili, offrono la possibilità di incontrare l'arte contemporanea, i grandi pittori del Rinascimento, le sculture che dall'antichità a oggi hanno accompagnato l'idea di forma, i materiali utili per meglio descrivere una determinata opera, gli itinerari didattici da usare come traccia di lavoro e molto altro. Uno scaffale d'arte obbligatorio, perché quando si rinuncia a fare buon uso delle immagini ci si arrende agli effetti più torbidi e negativi regalati dalla realtà nella quale siamo immersi e si rischia una cecità "buia".

Nell'arte, ci ricorda il grande storico dell'arte Francesco Arcangeli, possiamo trovare la strada per vedere la luce. Nei libri, noi aggiungiamo, si cela un'opportunità, accessibile a tutti, per incontrare gli artisti e il loro mondo.

Consigli di lettura

Un genio italiano: Bruno Munari

B. Munari, *Cappuccetto giallo, verde, blu*, Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle 1993.

B. Munari, *Il castello dei bambini a Tokyo*, Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle 1995.

B. Munari, *Nella notte buia*, Corraini, Mantova 1996.

B. Munari, *Nella nebbia di Milano*, Corraini, Mantova 2000.

B. Munari, *Le macchine di Munari*, Corraini, Mantova 2001.

Arte da raccontare: artisti moderni e contemporanei

I. Falconer, *Olivia*, Giannino Stoppani, Bologna 2000.

S. Guarnaccia, *Riccioli d'oro e i tre orsi*, Corraini, Mantova 1999.

L. Lionni, *Piccolo blu e piccolo giallo*, Babalibri, Milano 1999.

M.A. Mendo, *Perché io nascessi*, Hopefulmonster, Torino 2000.

M.A. Mendo, N. Ward, *La vecchia principessa Armonia*, Hopefulmonster, Torino 2002.

N. Orengo, *Il giocattolaio di Anversa*, Hopefulmonster, Torino 2001.

L. Veronesi, *Numeri*, Corraini, Mantova 1997.

L. Veronesi, *I Fiori*, Corraini, Mantova 2003.

Vite d'artista

C. Björk, L. Anderson, *Linnea nel giardino di Monet*, Giannino Stoppani, Bologna 1992.

B. Capatti, *Vi presento Klimt*, Arka, Milano 2004.

P. Guarnieri, *Un bambino di nome Giotto*, Arka, Milano 1998.

N. Hollein, *Yves Klein macht blau*, Hatje Cantz Verlag 2004.

S. Pfleger, *Henri Rousseau. Viaggio nella giungla*, Edizioni EL, San Dorligo della Valle 2002.

G. Visanti, *Quel genio di Leonardo*, Arka, Milano 2000.

J. Warhola, *Uncle Andy's*, Putnam, New York 2003.

J. Winter, *Frida*, Arthur A. Levine Books, New York 2002.

Una piccola storia dell'arte

B. Baumbusch, *Cibo*, La Biblioteca, Milano 2001.

M. Bertherat, *C'era una volta una principessa*, Edizioni EL, San Dorligo della Valle 2002.

C. D'Harcourt, *Arte a colpo d'occhio*, Il Castoro, Milano 2002.

C. D'Harcourt, *Du Coq a l'ane*, Edition du Seuil, Paris 2002.

Didier, *Bonjour les artistes!*, Seuil Jeunesse, Paris 2004.

A. Duè, *Animali*, Fabbri, Milano 1999.

A. Duè, *Facce*, Fabbri, Milano 1999.

A. Peppin, *Natura nell'arte*, Giannino Stoppani, Bologna 1992.

Piccolo Museo, Babalibri, Milano 2001.

B. Sortland, L. Elling, *Urgence au musée*, Editiones Zarafa, Paris 1995.

Per fare, per scoprire

ABC, Giannino Stoppani, Bologna 2000.

Q. Blake, *Disegnare*, Editoriale Scienza, Trieste 1999.

A. Boetti, *Da uno a dieci*, Emme Edizioni Milano 1980 (ora disponibile presso la Fondazione Alighiero Boetti, Roma).

G. De Rosamel, *Disegna con i colori*, Ape Junior, Milano 2004.

G. De Rosamel, *Disegna con la natura*, Ape Junior, Milano 2004.

R. Destro Bisol, G. Giaume, *René Magritte, il prestigiatore della realtà*, Lapis, Roma 2001.

T. Gomi, *Scarabocchi*, Corraini, Mantova 2004.

K. Haring, *Nina's Book of little things!*, Prestel Verlag, München 1994.

P. Marabotto, *Giuseppe Capogrossi e i cieli d'autunno sopra Roma*, Lapis, Roma 1999.

S. Sola (a cura di), *Meraviglie e stupori*, Art'è, Bologna 2003.

U. Weherli, *Kunst aufräumen*, Kein & Aber, Zürich 2004.

Storie da Museo

E. Amzallag-Augé, *Bleu zinzolin et autres bleus*, Centre Pompidou, Paris 2002.

E. Amzallag-Augé, *Peaux tissus et bouts de ficelles*, Centre Pompidou, Paris 2002.

J. Cressy, *Can you find it?*, The Metropolitan Museum of Art - Abrams, New York 2002.

G. Voss, *Museum alphabet*, Museum of Fine Arts, Boston 1995.

Percorsi d'arte

Leggere l'arte 2, Giannino Stoppani, Bologna 1999.

Mangiami Bevimi, Giannino Stoppani, Bologna 2003.



Paola Vassalli

Saggi

Una storia in forma di immagine

Osservando il mio lavoro solo ora comprendo come all'origine ci sia stata un'unica immagine, un'immagine assoluta che ha illuminato tutte le opere future. Niente di altrettanto decisivo si è più verificato in seguito: una sola immagine, una sola volta e all'inizio della vita. Le opere successive hanno avuto origine tutte e unicamente da quella luce, e non sono state che il vano tentativo di chiarire l'enigma che questa primitiva immagine racchiudeva
Claudio Parmiggiani¹

Sempre gli artisti hanno sottolineato l'importanza della visione che sarebbe all'origine del gesto creativo. Dice Leo Lionni, pittore, scultore, graphic designer, autore di straordinari albi illustrati: "Io amo molto disegnare e questo mi viene dall'aver imparato a vedere, cioè a leggere significati nelle cose. La gente non sa vedere, bisognerebbe insegnare a vedere nelle scuole"².

E quale migliore strumento per l'educazione visiva dei lettori in erba se non l'albo illustrato che può giocare un ruolo importante nella formazione artistica dei bambini? Perché l'albo illustrato è racconto per immagini che trova la sua forza nell'equilibrio fra immagine e parola, fra testo e illustrazione. Oggetto d'arte di per sé, consente di rispondere alla molteplicità dei bambini, alla loro personale domanda, con una pluralità di stili che attinge alla ricerca artistica più innovativa e permette di arricchire lo sguardo di ciascuno.

Una formazione dello sguardo che regala la libertà dallo stereotipo e restituisce la capacità di svelare la bugia, la falsità, l'errore, la mediocrità della norma.

Nell'albo illustrato la forza di un'immagine, il suo potere di suggestione sono nella sua stessa forma, nel suo ritmo, nel suo stile e, a ben vedere, nella capacità di guidarci nell'universo, nella personalità e nella storia del suo autore.

Fra due mondi

Possiamo dire che l'albo illustrato ha origine nell'editoria americana intorno agli anni sessanta, quelli del baby-boom. Anche se in Italia troviamo già nei primi anni quaranta innovativi libri illustrati progettati da Bruno Munari³ e nati dall'incontro con due grandi editori, Einaudi e Mondadori, un'editoria di progetto che stentiamo a trovare ancora oggi nei cataloghi dei nostri editori.

Ma torniamo negli anni sessanta in America dove gli illustratori subiscono il

¹ C. Parmiggiani, *Stella, sangue, spirito*, Pratiche, Parma 1995.

² Da una conversazione di Leo Lionni e Paola Vassalli, in P. Vassalli, A. Rauch (a cura di), *Leo Lionni. Art as a Celebration*, Comune di Siena - Assessorato alla Cultura, Siena 1997, p. 11.

³ I libri di Munari si trovano oggi nel catalogo della casa editrice Corraini. Per saperne di più si veda G. Maffei, *Munari. I libri*, Edizioni Sylvestre Bonnard, Milano 2002.

A lato
Leo Lionni, *Volto*, fine
anni sessanta

4
Si veda
Maurice Sendak,
un précurseur,
in *Images à la Page*.
Une histoire
de l'image dans les
livres pour enfants,
Gallimard, Paris
1984, pp. 21-23.
5
A. Rauch, *Il sogno
di Leo*, in P. Vassalli,
A. Rauch (a cura di),
op. cit., p. 19.

fascino dell'arte contemporanea, della Pop Art, del design. Sono artisti attratti dall'"espressionismo sociologico", l'irriverente e rivoluzionario Tomi Ungerer; dalla ricerca psicopedagogica, lo svizzero Etienne Delessert; dalla grande tradizione dei paesi dell'Est, Maurice Sendak, americano di prima generazione, polacco di origine. Il *picture book* diviene terreno di sperimentazione visiva, plastica, letteraria, sociologica e psicanalitica⁴.

In Italia dobbiamo aspettare la fine degli anni sessanta, quando grazie al coraggio di una signora dell'editoria, Rosellina Archinto, nasce a Milano la Emme Edizioni che chiuderà nel 1984 perché troppo in anticipo sui tempi. Sarà necessario ancora un decennio perché l'editoria italiana per l'infanzia possa avere un vero periodo di innovazione, almeno nel campo dell'illustrazione.

La Emme Edizioni pubblicherà, oltre ai libri di Bruno Munari, splendidi albi illustrati di artisti e designer italiani, da Alighiero Boetti e Luigi Veronesi a Enzo e Iela Mari. E il meglio della proposta editoriale internazionale, nata negli USA, con artisti come Tomi Ungerer, Maurice Sendak e Leo Lionni, americani d'adozione ma provenienti tutti dal vecchio continente.

Scegliamo qui di parlarvi di questi ultimi, Leo Lionni e Maurice Sendak, perché entrambi hanno trasformato radicalmente la tradizione del libro per l'infanzia.

Leo Lionni

Cittadino del mondo per adozione, Leo Lionni nasce ad Amsterdam nel 1910 da Louis, commercialista, ex tagliatore di diamanti, e Elisabeth Grossouw, cantante lirica. Impara a disegnare già a nove anni sotto la guida dello zio Piet e cresce circondato dall'arte d'avanguardia che lo zio René, collezionista nel primo dopoguerra di opere dada e surrealiste, gli fa conoscere e amare. "Quando mi fermavo dagli zii, dormivo in una stanza le cui pareti erano piene di quadri moderni. C'erano Picasso e Mirò. A me però colpiva soprattutto un violinista verde che si librava sopra una casupola. Era di Chagall ed è uno dei capolavori assoluti della pittura di questo secolo"⁵.

In assenza di uno zio René, noi possiamo imparare ad amare l'arte grazie ai libri illustrati dai nostri autori, i quali raccontano la ricerca artistica e culturale del proprio tempo, narrano storie per immagini e parole, parlano di sé e della propria avventura umana.

Nel 1959 Lionni pubblica *Little blue and little yellow* creato per i suoi nipoti, Pippo e Annie, e nato dall'esperienza e dalla ricerca grafica dell'artista. Da allora darà alle stampe libri per bambini, grazie ai quali sarà riconosciuto nel mondo come uno dei grandi innovatori. *Piccolo blu e piccolo giallo* è assolutamente nuovo e originale, il primo libro astratto per bambini: protagonisti due pezzetti di carta colorata, o meglio due colori, Piccolo Blu e Piccolo Giallo. È un libro sull'amicizia, sulla diversità, sulla teoria del colore, un libro di insiemistica. L'artista utilizza il collage e con le sue carte ritagliate e strappate raggiunge un linguaggio essenziale di forte impatto emotivo. Con questo libro inizia la ricerca di Lionni intorno al tema dell'identità e della rappresentazione, che svilupperà poi in tutti i suoi libri per bambini. Nella prefazione alla preziosa raccolta pubblicata sempre dalla Emme Edizioni, *Le favole di Federico*, dice Bruno Bettelheim: "Soltanto un artista che sappia pensare essenzialmente per immagini riesce a creare un vero libro illustrato. Leo Lionni ha capito l'importanza del linguaggio visivo"⁶. Un linguaggio che, vicino a quello dei sogni, ne conserva tutta la ricchezza che difficilmente riusciamo a tradurre in parole.

Maurice Sendak

Bettelheim non comprende invece un altro capolavoro, il *Where the wild things are* creato da Maurice Sendak nel 1963, e lo giudica "pericoloso poiché mette in discussione l'autorità dei genitori e spaventa deliberatamente i bambini"⁷. Criticato alla pubblicazione per i suoi contenuti innovativi, questo libro è considerato da molti il manifesto della rivoluzione grafica e culturale del libro per l'infanzia.

È la storia di Max che, mandato a letto senza cena per castigo, "parte" per il paese dei mostri selvaggi e ne diventa il re. "Attraverso la fantasia i bambini raggiungono la catarsi. Essa è il loro migliore strumento per dominare le Cose Selvagge"⁸.

Come Max ancora un eroe notturno, il Mickey di *In the night kitchen* vola nel suo aeroplano di "pasta" sul cielo di una Manhattan domestica, omaggio alla cucina materna, all'amata città di New York e ai suoi eroi d'infanzia, Mickey Mouse, Little Nemo, Laurel e Hardy.

6
B. Bettelheim,
prefazione a *Le favole
di Federico*, Einaudi
Ragazzi, San Dorlgo
della Valle 1995, p. 7.
7
Maurice Sendak,
un précurseur, cit.,
p. 21.
8
P. Vassalli,
Oltre il sipario,
in M. Cochet,
P. Vassalli (a cura di),
Maurice Sendak.
Raccontare
le immagini tra
fantasia e sogno,
Comune di Roma
- Assessorato
alla Cultura, Comic
Art, Roma 1988,
pp. 18-19.

9

Le parole di Květa Pacovská citate qui e di seguito sono tratte da *Květa Pacovská*, testo di B. Noël, Editions du Seuil, Paris 1994.

Ultimo libro della trilogia, *Outside over there*, è un omaggio al Romanticismo tedesco e alla pittura di Philipp Otto Runge. Siamo nel paese dei Grimm, fa da sfondo la musica di Mozart, mentre Ida la protagonista deve salvare la sorellina rapita dai Goblins.

La passeggiata notturna oltre i confini della *camera* è il tema ricorrente della "trilogia del sogno" e accompagna questa genia di "eroi della luna", Max, Mickey e Ida, nel viaggio verso l'età adulta.

Maurice Sendak nasce "in una terra chiamata Brooklyn" da genitori ebrei di origine polacca, il 10 giugno 1928, anno di nascita di Mickey Mouse: nell'incontro di queste due culture, quella moderna americana e quella ebraico-polacca, possiamo trovare le radici profonde della sua arte.

Dagli albi di Lionni, il cui linguaggio essenziale viene dalla ricerca grafica degli anni quaranta e cinquanta in America, di cui Lionni fu uno dei massimi esponenti, agli albi di Sendak, il cui forte codice figurativo deve molto alle letture classiche "vittoriane" mescolate alla modernità di Mickey Mouse e Little Nemo, approdiamo ai libri di Květa Pacovská che affondano le proprie origini nelle ricerche delle avanguardie storiche del Novecento e vanno oltre il libro illustrato per diventare veri e propri oggetti d'arte.

Květa Pacovská

Nata il 28 luglio 1928 a Praga, dove vive e lavora, Květa ha recentemente pubblicato uno straordinario libro d'arte destinato ai più giovani, *Un livre pour toi*, che è un vero capolavoro e insieme un "catalogo" della sua intera opera. Il libro è pubblicato in Francia dalle Editions du Seuil e viene donato a tutti i bambini nati nel 2005 nel Dipartimento della Val-de-Marne.

Dice l'artista: "Nei miei libri cerco di far scoprire un mondo nuovo molto vicino all'arte contemporanea. Sono sicura che i bambini hanno bisogno di un approccio artistico forte".

I suoi libri per bambini nascono da una meditata ricerca artistica. Květa ama sperimentare e crea un'immagine che diventa l'avventura di una forma, di un punto, di un cerchio, di un quadrato e si trasforma in un racconto. Ma, sia pure ai limiti dell'astrazione, il suo lavoro ci invita sempre a un'esperienza concreta. Květa introduce nei suoi libri oltre alle forme e ai colori un terzo elemento, lo

spazio, le sue pagine sono lacerate, strappate, bucate. L'artista ci suggerisce che nessun materiale è così malleabile e leggero come la carta, nessuno conserva così bene i segni appena tracciati, le impronte appena lasciate. "Più è trattata semplicemente e più sembra dotata di possibilità".

Perché il coraggio dell'artista è di togliere qualcosa che le piace pur di liberare il movimento dell'insieme.

"In fondo", dice Květa, "sono cose in attesa, e poiché sono in attesa fanno parte della vita. L'attesa è la parola chiave del mio lavoro. Alcune delle mie sculture hanno aspettato così a lungo da trovare posto nei miei libri".

Il silenzio cade nello spazio dello sguardo. È un silenzio che viene da lontano e porta con sé l'eco delle prime forme senza parole. E le forme si muovono indefinite a costruire le prime storie, a confermare o smentire le prime certezze. "Perché", dice ancora Květa, "l'intimo di un artista è nello sguardo, e questo sguardo somiglia al soffio, non si sa se ha il suo luogo dentro o fuori".

Una sorprendente storia editoriale

Amati dai bambini di tutto il mondo e premiati con i riconoscimenti più prestigiosi, i nostri artisti non sono conosciuti in Italia, perché poco pubblicati; persino Lionni, che pure possiamo considerare un nostro autore perché aveva scelto l'Italia come sua seconda patria. Viveva infatti dividendosi tra Manhattan e la casa-studio nel cuore del Chianti, con la moglie Nora, figlia di Fabrizio Maffi, eminente medico fra i fondatori nel 1921 del Partito Comunista Italiano. Nella casa sulla collina del Chianti, dove Leo ha scelto di essere sepolto, è possibile ammirare ancora le sue sculture che dialogano con i *mobiles* e gli *stables* dell'amico Calder.

Ma torniamo a queste straordinarie finestre sul mondo che sono i libri, in particolare i libri illustrati.

Pubblicato in Italia dalla Emme, *Le favole di Federico*, libro raccolta degli albi di Lionni, è ormai fuori catalogo e pochissimi sono i titoli disponibili, per i tipi della Babalibri, nuova sigla editoriale di Rosellina Archinto. Per trovare i libri di Lionni dovremo viaggiare nella rete e visitare il sito a lui dedicato o i siti dei suoi editori. Scopriremo le storie di Federico il poeta, che nella bella stagione raccoglie i raggi del sole, i colori e le parole con cui rallegrare gli amici topini

nel gelido inverno; e di Matteo, che da grande vuol fare l'artista perché ha scoperto visitando il museo che l'arte può cambiare il modo di vedere il mondo. Analoga vicenda editoriale per i libri di Maurice Sendak di cui esistono, nelle nostre librerie, solo due dei preziosi titoli della "trilogia del sogno" e qualche assaggio delle pubblicazioni più recenti per la Babalibri; una raccolta delle *Storie di Orsacchiotto*, transitata dal catalogo Bompiani nella Fabbri e pubblicata per la gioia dei più piccoli con audiocassetta; per finire possiamo scoprire solo in biblioteca due strenne Mondadori ormai fuori catalogo, lo *Schiaccianoci e re dei topi*, nato dalle scenografie del balletto per il racconto di Hoffmann, e *Cara Mili*, una storia inedita di Wilhelm Grimm, un viaggio di iniziazione che vede protagonista una bambina.

Caso a sé quello di Květa Pacovská, artista e illustratrice vissuta dietro la cortina di ferro fino agli anni novanta, che ha dovuto attendere molti anni prima di trasferire la sua ricerca artistica in splendidi libri illustrati, quasi totalmente privi di parole: oggetti d'arte globale. Un'autrice la cui paziente attesa è stata premiata prima dalla storia, poi dall'incontro con un grande editore, Michael Neugebauer, che ha portato i suoi preziosi libri nel mondo. Libri che sono un piacere per tutti, dai più piccoli ai più grandi fra i lettori di immagini. Un augurio quindi per i vostri tuffi nella rete o per le più tradizionali visite al libraio di fiducia, seguendo le piste suggerite dai nostri consigli di lettura.

Consigli di lettura

Leo Lionni

Piccolo blu e piccolo giallo (1959), Babalibri, Milano 1999.

The Greentail Mouse (1973), Knopf Books for Young Readers, New York 2003.

Pezzettino (1975), in *Pezzettino e altre storie*, Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle 1995.

Un colore tutto mio (1975), Babalibri, Milano 2001.

Le favole di Federico (1985), Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle 1995.

È mio! (1986), Fatatrac, Firenze 2004.

Frederick and His Friends. Four Favorite Fables, Knopf Books for Young Readers, New York 2002.

Leo Lionni Little Mice Tales Box Set, Knopf Books for Young Readers, New York 2003.

Su Leo Lionni

Between worlds. The autobiography of Leo Lionni, Alfred A. Knopf, New York 1997.

P. Vassalli, A. Rauch (a cura di), *Leo Lionni*.

Art as a Celebration, Comune di Siena - Assessorato alla Cultura, Siena 1997.

Maurice Sendak

Nel paese dei mostri selvaggi (1963), Babalibri, Milano 1999.

Hector Protector and as I went over the water (1965), HarperCollins, New York 2001.

Luca la luna e il latte (1971), Babalibri, Milano 2000.

Outside over there (1981), HarperCollins, New York 1994.

We are all in the dumps with Jack and Guy (1993), HarperCollins, New York 1994.

Illustrati da Maurice Sendak

E. Holmelund Minarik, *Storie di Orsacchiotto* (1957), Fabbri, Milano 2000.

E.T.A. Hoffmann, *Schiaccianoci e re dei topi* (1984), Mondadori, Milano 1985.

W. Grimm, *Cara Mili* (1988), Mondadori, Milano 1989.

M. Sendak, J. Marshall, *Il lupo ballerino* (2000), Babalibri, Milano 2003.

Su Maurice Sendak

L. Selma, *The art of Maurice Sendak*, Abrams, New York 1980.

M. Cochet, P. Vassalli (a cura di), *Maurice Sendak. Raccontare le immagini tra fantasia e sogno*, Comune di Roma - Assessorato alla Cultura, Comic Art, Roma 1988.

Květa Pacovská

Eins, fünf, viele, Ravensburger Buchverlag Otto Maier, Ravensburg 1990.

Il piccolo re dei fiori (1991), C'era una volta, Pordenone 1992.

Verde rosso tutti quanti (1992),

Ravensburger Buchverlag Otto Maier, Ravensburg 2000.

Teatro a mezzanotte (1992), Nord-Sud Edizioni, Gossau-Zürich 2001.

Corne rouge, Edition du Seuil, Paris 1994.

Ronde carré, Edition du Seuil, Paris 1994.

Alphabet, Ravensburger Buchverlag Otto Maier, Ravensburg 1996.

Punctuation, Editions du Seuil, Paris 2004.

Un livre pour toi, Editions du Seuil, Paris 2004.

Su Květa Pacovská

The Art of Květa Pacovská, Neugebauer Press, Gossau-Zürich 1993.

B. Noël, *Květa Pacovská*, Edition du Seuil, Paris 1994.



I servizi educativi nei musei italiani

L'educazione all'arte promuove una sensibilità nei confronti della produzione artistica, dalle origini ai nostri giorni, per incentivare un nuovo modo di guardare alla propria identità e alla propria storia.

A complemento, testimonianza e manifestazione di ciò che intesse la storia – passata e presente – vi è il **museo**, leggendaria dimora delle Muse. *Thesaurós* quasi sacro, tempio della cultura e delle arti, *témenos* estraneo al fluire delle incombenze quotidiane, “sistema di oggetti” rituali o simbolici, collezione di memorie individuali e collettive, *agorá* di incontro sociale¹: il museo è luogo privilegiato del *conoscere* e del *ri-conoscere*. Il visitatore si trova “a tu per tu” con l'opera d'arte, in un tempo sospeso, estraneo alle cadenze quotidiane, dove viene sollecitato dall'opera stessa al dialogo, al confronto, alla riflessione. Se l'arte, secondo la definizione di Kristof Pomian², è *documentum-monumentum* della storia, della società, del pensiero e del gusto, allora il pubblico dei musei trova – a cospetto dell'opera artistica – davvero l'occasione per un confronto. D'altronde, *tam multa denique, tamque mira diversarum formarum ubique varietas apparet, ut magis legere libeat in marmoribus quam in codicis...*, scriveva Bernardo da Chiaravalle: la varietà del mondo, nell'eloquenza della forma, è evidente più sui marmi che sui libri.

La produzione artistica, dall'archeologia al contemporaneo, può offrire un “nuovo sguardo” sulla realtà; e il museo può essere istituzione *culturale* nel senso più profondo del termine: *colere* per coltivare la propria memoria, la propria identità, il proprio tempo. Siamo *in praesentia* dell'arte: il museo, deposito di memorie storiche, artistiche, filosofiche e sociali, epifania di un patrimonio reale e simbolico a disposizione del visitatore, è luogo deputato al confronto dialettico in nome di un'esperienza estetica che sia davvero tale.

Un'esperienza che quindi non sollecita solo lo stupore, ma anche la percezione diretta e produttiva di un'identità/alterità. Nella relazione museo-pubblico le opere divengono *condiciones sine qua non* per attivare un processo culturale che è piacere estetico, apprendimento cognitivo, interpretazione del reale, criterio di rapporto.

In questo senso il museo è *spazio attivo*: le *images agentes* di Quintiliano fondano una memoria eidetica e visiva che può creare conoscenza, apprendimento, diletto. Si tratta di un *geniessen*, di un piacere che è insieme partecipata acquisizione, coinvolgimento estetico, identità culturale.

¹ Per un approfondimento degli archetipi del museo nella classicità si veda M.C. Ruggieri Tricoli, M.D. Vacirca, *L'idea di museo: archetipi della comunicazione museale nel mondo antico*, Lybra Immagine, Milano 1998.

² K. Pomian, *Voci “monumentum-documentum” e “collezione”*, in *Enciclopedia Einaudi*, Torino 1978.

3
Ormai universale è il concetto di *lifelong learning*: un apprendimento che non avviene solo in età scolastica ma nel corso di tutta la vita, grazie ai continui solleciti e approfondimenti con cui l'adulto viene a confronto ogni giorno.

Già nel 1969 l'ICOM, l'International Council of Museum, riconosceva nei suoi Statuti "la qualité de musée à toute institution permanente qui conserve et présente des collections d'objets de caractère culturel ou scientifique à des fins d'étude, d'éducation et de délectation". È l'esplicitazione di una *mise en valeur* di ciò che si mostra al pubblico, nel tentativo di favorire un processo di appropriazione e di intervento da parte del visitatore. Ciò significa porre le condizioni per una "pratica culturale" che permetta al pubblico di considerare il museo come spazio di educazione, confronto e arricchimento.

I Servizi Educativi di un museo possono essere "anelli di congiunzione" fra l'opera d'arte e il visitatore, nel suggerire percorsi di apprendimento, di elaborazione, di reinvenzione. In una parola, possono avere un ruolo formativo fondamentale: accompagnare (*e-ducere*) il pubblico nel mondo dell'arte e offrire gli strumenti adeguati. Il visitatore al museo, bambino o adulto che sia, può apprendere. Può fare esperienza dell'arte; viverne i fondamenti, i processi, le poetiche; sperimentarne i metodi e le tecniche; confrontarsi in modo nuovo con la propria realtà. Pubblico e museo si incontrano, *interagiscono*, grazie a una *percezione attiva* che combina il dato sensoriale, cognitivo, culturale ed emotivo: in ambito anglosassone si parla di *interpretive communities*, di *active processes*, di *systems of intelligibility*.

I Servizi Educativi possono dunque assolvere un ruolo di responsabilità nell'avviare un rapporto dialettico fra opera e visitatore, una *máthesis singularis* che intreccia riflessione, comprensione ed elaborazione individuali. Questo al fine di favorire una fruizione sempre più consapevole grazie a proposte calibrate sulle differenti capacità recettive e comunicative dei pubblici.

Se il museo è *théatron*, etimologicamente il luogo dove si impara a guardare, i Servizi Educativi hanno il compito di "aprire il sipario". Non si tratta di fornire una quantità di informazioni, ma di creare i presupposti per un apprendimento personale e approfondito, che scaturisce dalla capacità di leggere ciò che si ha di fronte e di avviare un confronto. Il fine è offrire gli strumenti adeguati, che il visitatore di qualsiasi età (non si finisce mai di imparare³) potrà fare propri e utilizzare. Dal bambino all'anziano, dall'adulto al turista, dall'ipovedente allo studioso, ciascuno porta al museo il proprio modo di percepire e di comprendere: obiettivo di un servizio educativo è quello di favorire un dialo-

go fra opera e pubblico, di avviare un processo di apprendimento, di suggerire possibilità di rielaborazione e di espressione.

Di conseguenza, l'accento si sposta sui fruitori piuttosto che sui sistemi, sugli *outcomes* (benefici e risultati dei visitatori) piuttosto che sugli *outputs*. L'apprendimento in un museo non è acquisizione accumulativa di nozioni ma è "atto di apprendere", esperienza che arricchisce il sapere individuale in termini di strumenti e di possibilità. Si tratta quindi di una particolare forma di conoscenza, maieutica, che si definisce proprio nell'incontro con il visitatore. Da qui il passaggio da *incontro* a *esperienza*: apprendere al museo significa che, grazie al coinvolgimento del pubblico anche in termini operativi ed emozionali, ciò che si è vissuto viene trasformato in conoscenza, intesa come acquisizione critica di capacità, attitudini, qualità e significati. Il museo ha il compito dunque di offrire non tanto o non solo una serie di nozioni (storiche, culturali, artistiche, scientifiche, tecniche) quanto le strutture e i metodi per comprenderle, affinché il visitatore possa avviare autonomamente la propria osservazione, riflessione e rielaborazione.

Che si tratti di un dipinto, di una scultura, di un palazzo o di un'installazione, l'opera si apre al dialogo con lo spettatore, *colui che specta*, colui che guarda e osserva, conosce e riconosce, critica e apprende. L'opera è *aperta* e si definisce nel confronto con il pubblico.

"Apprendre à voir est le plus long apprentissage de tous les arts", scrivevano a buon titolo i fratelli Goncourt. E se il museo è vera e propria *machine à voir*⁴, luogo-occasione-laboratorio dello sguardo, ecco che i Servizi Educativi propongono una *teoria* che è *arte del guardare e del comprendere*, nell'offrire metodi e strumenti che esistono solo grazie alla partecipazione attiva del soggetto⁵ e che portano a un *modo di vedere* nuovo, critico e produttivo.

Indubbiamente il museo è per natura luogo della *meraviglia*. Negli spazi museali vi sono la storia, la creatività, l'intuizione, la scoperta; in essi sono racchiuse le testimonianze più significative del vivere umano.

Il visitatore si trova in silenzio, con stupore, di fronte all'opera; opera in grado di attivare essa stessa un'esperienza culturale in senso dinamico ed estetico, ma che può essere "zittita" dalla spiegazione. La spiegazione, intesa come ponde-

4
C.L. Ragghianti, *Arte fare vedere*, Vallecchi, Firenze 1974.

5
Si tratta della *theoria* greca: l'osservare, l'esaminare, il vedere; l'assistere a una festa, a uno spettacolo; il considerare, il contemplare, lo speculare. L. Rocci, *Vocabolario greco-italiano*, Soc. Dante Alighieri, Città di Castello 1990, *ad vocem*.

6

"L'educatore non è attore, ma regista che predispone un percorso". M. Dallari, in *Tra scuola e museo: lo spazio dell'arte - incontri, didattica, esperienze di formazione*, Città di Torino, Torino 2001, pp. 45-49.

7

Il tema della narrazione museale è stato approfondito nel corso della conferenza internazionale *Raccontare i musei. Pedagogie innovative per rafforzare le competenze degli operatori*, Fondazione Fitzcarraldo - Holden Art, Torino, 4-5 febbraio 2005.

roso quantitativo di dati e riferimenti, impedisce l'incontro diretto con l'opera e annulla lo stupore, colma lo scompenso percettivo attivato dallo spettatore nei confronti di qualcosa d'inusuale e inatteso. In questo senso un'attività educativa propriamente detta deve non annullare il rapporto personale tra opera e pubblico⁶, al contrario incentivare, anche grazie alla narrazione, i sentimenti di meraviglia, di interesse, di indagine.

Il **racconto**, se elaborato con misura e pertinenza, invita a una lettura che ristabilisce la comunicazione fra opera d'arte e pubblico, che favorisce un superamento delle tradizionali coordinate interpretative. Il visitatore viene portato non tanto ad assumere una univoca interpretazione ma a comprendere che vi sono tanti modi di vedere l'opera, di entrare in relazione con essa. La narrazione non ha il compito di "scavalcare" l'autenticità dell'opera a favore dell'*artefatto* (una storia ipertestuale che è interpretazione tutta presente) ma di condurre oltre l'esperienza percettiva per esplorare apparentemente non visibili riferimenti, rapporti e contesti. "Capita sempre più di rado di incontrare persone che sappiano raccontare qualcosa come si deve... È come se fossimo privati di una facoltà che sembrava inalienabile, la più certa e sicura di tutte: la capacità di scambiare esperienze" (W. Benjamin, *Angelus Novus*)⁷. Il racconto nel museo può assolvere al primigenio piacere di ascoltare e narrare, di condividere pensieri e memorie per attingere a una storia ancora viva e presente. Una particolare forma di racconto può avvenire grazie al **teatro**. Che si tratti di arte antica o contemporanea, l'animazione teatrale porta il pubblico a un confronto immediato tra *mondo reale* (visitatore) e *mondo altro*, passato o immaginario. La forma teatrale è quella dell'incontro, dell'interazione, forma lontana dallo spettacolo che sancisce la passività della platea di fronte al palcoscenico. Al contrario, il teatro al museo costringe il pubblico a mettersi in gioco, lo invita ad assumere una *disponibilità nell'apprendere* che nasce proprio dal confronto diretto con un'alterità, con un altrove. In campo educativo l'evento scenico permette l'intersezione di due diversi piani spazio-temporali (passato e presente/immaginario e reale), di fronte ai quali il pubblico è chiamato a interrogarsi e riflettere. In questo contesto il ruolo del mediatore è fondamentale, perché, oltre a dare le regole e esserne garante, si pone come docente-discendente che ha qualcosa da dire e qualcosa da ascoltare. Il teatro, nella convergenza

di azione e narrazione, porta il visitatore a vivere (e a condividere) l'attività al museo come *evento*, occasione puntuale e preziosa per un dialogo attivo con ciò che non si conosce.

Parallelamente, il **gioco**. Francesco Antinucci evidenzia come l'essere umano sia dotato di due modi di apprendere⁸. Il primo simbolico-ricostruttivo, per il quale si apprende grazie a un linguaggio verbale di simboli decodificati e ricostruiti; il secondo percettivo e interattivo. La percezione di un oggetto o un evento avviene con i sensi: l'intervento sensoriale su di esso produce un cambiamento nella percezione, cambiamento che è funzione della propria azione e della natura dell'oggetto. Il processo è accrescitivo, in base al risultato ottenuto: si impara facendo esperienza, in scambio continuo con l'ambiente esterno. Questo metodo di apprendimento è applicato nel gioco ed è quello originario dell'essere vivente, in comune con i primati. Il processo è largamente non consapevole, e molto rapido: è il *fare esperienza*. Nel gioco si fa esperienza e insieme si apprende; il gioco è automotivante e non ha bisogno di uno scopo; consente di sperimentare e confrontare nuove combinazioni di idee, contesti e percorsi. Anche in un museo, con una chiara *mission* educativa e una buona capacità di elaborazione culturale, il coinvolgimento diretto, divertente e disinteressato porta il visitatore all'interno di un processo educativo immediato e piacevole. Il gioco allontana dalle regole, dagli schemi e dalle convenzioni; chiama alla partecipazione incondizionata per svelare una realtà creativa e imprevedibile. Non a caso, i progetti di laboratorio nei musei di Bruno Munari avevano il titolo "Giocare con l'arte".

8

F. Antinucci, in *Culture in Gioco. Le nuove frontiere di musei, didattica ed industria culturale nell'era dell'interattività*, Giunti, Firenze 2004, pp. 16-28.

Esperienze

Sono qui proposti alcuni esempi di *educazione all'arte contemporanea* nei musei italiani. La produzione artistica contemporanea, più vicina alla sensibilità attuale, offre uno straordinario panorama di linguaggi, tecniche, materiali. Dall'iperrealismo all'aniconico, dall'installazione alla performance, l'esperienza si rivela poliforme ed eclettica: gli alfabeti dell'arte di oggi suggeriscono produttivi percorsi di ricerca, conoscenza e creatività, indagati nel *laboratorio* grazie all'esperienza diretta.

I Servizi Educativi di **Palazzo delle Esposizioni e Scuderie del Quirinale di Roma**, gestiti dall'Azienda Speciale Palaexpo, rispondono alle identità dei diversi spazi espositivi. Il Palazzo delle Esposizioni è *centro di proposta e produzione culturale*, spazio del contemporaneo, luogo di confronto con i processi artistici, forum per idee e dibattiti. Dall'arte visiva alla danza, dal cinema alla fotografia, il Palazzo si pone come centro di incontro con l'arte del presente in tutte le sue forme.

I Servizi Educativi invitano bambini, giovani, insegnanti, famiglie, operatori e studiosi a un appuntamento informale e piacevole con la cultura contemporanea. Si propongono attività culturali e formative permanenti: mostre, incontri con artisti, proposte d'autore, tirocini per studenti, laboratori tematici, corsi di alfabetizzazione all'arte contemporanea e aggiornamento per insegnanti. L'attività didattica per le mostre temporanee comprende visite guidate, percorsi animati, laboratori d'arte. E ancora, uno Scaffale d'arte: biblioteca specializzata nell'editoria d'arte e illustrata per ragazzi, aggiornata a livello internazionale, con un servizio di consultazione per operatori e incontri di promozione al pubblico.

L'identità del Palazzo quale fucina della produzione artistica e culturale consente ai visitatori un incontro con i linguaggi, i protagonisti e le forme del contemporaneo.

I Servizi Educativi offrono l'occasione, calibrata sui diversi pubblici, per una riflessione immediata, una sperimentazione dialettica e un apprendimento informale; infine, per un'*abitudine* al museo.

Contatti: tel. 06-489411, e-mail didattica.pde@palaexpo.it

L'Istituzione **Galleria d'Arte Moderna di Bologna** ha avviato ormai da anni un articolato progetto didattico finalizzato alla divulgazione dell'arte contemporanea attraverso un approccio stimolante e formativo studiato per avvicinare diverse fasce di pubblico. Il Dipartimento Didattico organizza e promuove regolarmente iniziative collegate sia alle mostre temporanee che alle collezioni permanenti nelle tre sedi dell'Istituzione: Galleria d'Arte Moderna, Museo Morandi, Villa delle Rose. Tali attività si fondano su una metodologia che considera l'arte come strumento didattico fondamentale nei processi educativi, dove l'arte non è intesa solo come testo da conoscere e apprendere, ma come pretesto per acquisire senso critico e apertura nei confronti della cultura in generale e del vivere reale. Il laboratorio si pone come luogo ideale per apprendere, nell'utilizzo di tutti i sensi e nella condivisione dell'esperienza artistica. Laboratorio inteso come strumento metodologico, luogo mentale e fisico (dal momento che lo spazio viene allestito di volta in volta per favorirne, anche visivamente, una fruizione estetica), pratica formativa, progetto di ricerca. Lo spazio di lavoro diviene occasione per una rielaborazione della creatività personale. Da due anni il Dipartimento Didattico è partner promotore del progetto Didart, un progetto sulla didattica dell'arte contemporanea sostenuto dalla Comunità Europea.

Sono previste domeniche al museo per le famiglie, visite guidate e animate per stimolare un rapporto interattivo tra opera e spettatore, corsi di aggiornamento per insegnanti e operatori didattici, tirocini, stage e workshop tematici, progetti pilota con le scuole, incontri di orientamento professionale.

Contatti: tel. 051-502859, e-mail didatticaGAM@comune.bo.it

Il **Padiglione d'Arte Contemporanea (PAC) di Milano** è sede di mostre temporanee dedicate all'arte contemporanea. I Servizi Educativi sviluppano una serie di attività, con l'intento di avvicinare i diversi pubblici ai linguaggi e ai modelli dell'arte e di conseguenza permettere una lettura autonoma e originale del testo artistico. Su tali premesse, la metodologia esclude un apprendimento nozionistico e incentiva al contrario un rapporto creativo con l'opera d'arte, utilizzando in particolare gli strumenti della narrazione (nel legame con la letteratura per l'infanzia) e della multisensorialità. L'attività consiste in visite animate per le scuole, laboratori e racconti per le famiglie, visite propedeutiche e specialistiche per insegnanti,

9
N. Goodman,
I linguaggi dell'arte,
Il Saggiatore,
Milano 1998.

adulti e studiosi. Assumendo la complessità dell'espressione artistica contemporanea, il lavoro incentiva a un'interazione con lo spettatore senza portare a conclusioni definite aprioristicamente. Per tali ragioni le attività sono essenziali per evitare sovrastrutture che riducano al silenzio l'eloquenza dell'opera d'arte.

Contatti: tel. 02-76398173, e-mail didattica@pac-milano.org

Presso il **Centro d'Arte Contemporanea Palazzo delle Papesse di Siena** il rapporto arte-pubblico è valorizzato nel quadro di un rapporto con il diverso, con l'inedito, con ciò che non si conosce ma che incuriosisce. Sede di mostre temporanee, il Palazzo rinnova ogni volta la propria fisionomia didattica e invita il pubblico a sempre nuovi percorsi di ricerca, scambio e disvelamento. Partendo dalla convinzione che nell'incontro con il mondo artistico "le emozioni funzionino cognitivamente", sono ideati sulle diverse mostre percorsi animati con linguaggio teatrale tesi ad approfondire, con l'intervento attivo del pubblico, un particolare aspetto o tema. Così la visita diviene evento: il racconto degli attori è il filo conduttore che porta il pubblico, grazie a un processo di coinvolgimento collettivo, a decifrare progressivamente i codici, i linguaggi, le metafore della performance e della mostra. Si propongono inoltre visite guidate, laboratori (spazi di sperimentazione per la produzione personale di "oggetti" in linea con la poetica della mostra), narrazioni orali (*L'opera parlante*), progetti speciali concordati con le scuole e percorsi di alfabetizzazione al contemporaneo.

Contatti: tel. 0577-22071, e-mail info@papesse.org

Il **Museo Internazionale delle Ceramiche di Faenza** e il **Centro per l'Arte Contemporanea Luigi Pecci di Prato** risentono, ancor oggi, del metodo condiviso anni fa con Bruno Munari. Personaggio di acuto e multiforme ingegno, Munari "inaugura" l'esperienza di laboratorio nei musei italiani. La sua formazione di designer invita a una riflessione operativa sulle forme, gli oggetti, le immagini, concentrandosi sul cuore delle cose e mantenendo una semplicità di operato. La semplicità, per Bruno Munari, appartiene alla categoria dell'essenziale e della riconoscibilità eidetica, ed è pertanto da perseguirsi accantonando ogni "arricchimento" sovrastrutturato.

In questo senso i due musei propongono un avvicinamento all'arte grazie a un

pensiero progettuale creativo, un pensiero che è curioso nei confronti delle cose, le sperimenta, le studia, ne vaglia le possibilità. Come il designer, anche il visitatore è invitato a conoscere e comprendere, attivando tutto il proprio apparato sensoriale e scardinando il tradizionale sistema di pensiero, di codifica del reale. Gli obiettivi di un'attività educativa secondo Munari: pensare alla rovescia, creare affinità tra campi semantici diversi, mutare le coordinate di un oggetto.

Le ceramiche faentine diventano allora lo spunto per un laboratorio sulle tecniche della ceramica, nel quale si manipola, si pensa, si crea; e la terra, la materia d'origine, rivela pressoché infinite possibilità di espressione. Il "fare arte" è l'occasione per scoprire nuove possibilità, nuovi percorsi, e soprattutto nuovi punti di vista sulle cose. Superando gli stereotipi visivi e critici, il laboratorio è un momento di elaborazione individuale sulle modalità di comunicazione dell'arte.

Contatti: tel. 0546-697311, e-mail info@micfaenza.org

Anche presso il **Centro per l'Arte Contemporanea Luigi Pecci di Prato**, il "metodo munariano" indaga i fondamenti della produzione artistica contemporanea, e di tutti i tempi: la collezione del Centro permette infatti di coinvolgere il pubblico in un approfondito lavoro su forme, spazi, segni e colori, portando a conoscere i linguaggi dell'arte. Il laboratorio precede l'incontro con le opere, per una appropriazione sperimentale, creativa e personale delle possibilità espressive dell'alfabeto artistico. Il metodo, induttivo, è calibrato sulle modalità di comunicazione visiva e pone in secondo piano la conoscenza, nella sollecitazione di quesiti, riflessioni e risposte personali. Il *laboratorio* diviene anche in questo caso metodo e insieme bottega d'arte che recupera il senso originario della *tékne*, offrendo l'occasione per cercare, provare, sperimentare.

I Servizi Educativi del Centro offrono laboratori con gli artisti e incontri di approfondimento per l'utenza libera; attività sulle mostre, le collezioni permanenti e le opere esterne al museo per le scuole di ogni ordine e grado; incontri preliminari direttamente in classe specifici per gli allievi delle scuole superiori; corsi sull'arte e sull'architettura del Novecento e sulla storia del museo per gli adulti. All'apertura di ogni mostra vengono organizzati incontri di presentazione per gli insegnanti.

Contatti: tel. 0574-531911, e-mail didattica@centroartepecci.prato.it

La sezione didattica del **Museo d'Arte Moderna e Contemporanea di Trento e Rovereto (MART)**, attiva dal 1984, adotta come fondamento metodologico la *decostruzione* dell'opera d'arte per esercitare bambini, giovani e adulti al processo creativo e portarli a un atteggiamento consapevole nella realizzazione artistica. Il contatto diretto con l'opera, nell'intreccio dell'elemento fruitivo-critico e di quello operativo, consente una percezione dinamica di ciò che si ha di fronte. Si assegna dunque alla percezione visiva un ruolo determinante, nell'analisi delle varie componenti (il punto, la linea, il colore, la luce, il gesto ecc.). Un ruolo importante è rivestito dalla fase operativa: il fare consente la valutazione attiva, la riflessione, la sperimentazione e la rielaborazione, con il fine non di realizzare il prodotto finito ma di acquisire gli strumenti di lettura e comprensione del mondo artistico.

Le attività si svolgono presso il MART di Rovereto, a Palazzo delle Albere a Trento, al Museo Depero a Rovereto e si articolano in tre ambiti specifici, autonomi ma correlati: Area Scuola, Area Pubblico e Area Formazione. Destinatari sono dunque le scuole ma anche gli adulti, i turisti, le associazioni, le università. Accanto alla lettura delle componenti di un'opera d'arte, le proposte si concentrano sulle collezioni e sui caratteri delle tre sedi insieme ad approfondimenti monografici su alcuni artisti e attività speciali sulle diverse mostre temporanee. Sono organizzati inoltre corsi di formazione per insegnanti e operatori didattici, al fine di favorire l'acquisizione di competenze disciplinari, metodologiche e tecniche per un intervento educativo adeguato.

Contatti: tel. 0464-454108, e-mail education@mart.trento.it

Il **Museo d'Arte Contemporanea al Castello di Rivoli** si presenta come uno dei luoghi ideali per una fruizione artistica "su misura" per il visitatore, proponendo un ventaglio assai ampio di attività per i diversi interlocutori. L'incontro con l'opera d'arte, in un processo di costruzione/decostruzione maieutica, diviene l'occasione per instaurare un legame attivo fra la produzione artistica e il mondo di chi guarda. L'approccio è prevalentemente laboratoriale e innesca meccanismi sempre diversi di competenza, riflessione e approfondimento. Le esperienze di laboratorio, dedicate alle scuole, alle famiglie e agli adulti, conducono i partecipanti a esplorare l'immagine secondo diversi punti di vista (per esempio i colori,

la grammatica del segno, la composizione, l'ordine e il disordine) e a instaurare relazioni con altri ambiti, come la natura, la matematica, la musica, la comunicazione. Inoltre, assai forte è il dialogo con il luogo. *In primis* il Castello, nelle sue fastose architetture, nelle decorazioni tra mito e allegoria; *in secundis* il territorio, per quanto concerne tanto le istituzioni (convenzioni con università e accademie, progetti speciali con le scuole, corsi di aggiornamento e visite precognitive per insegnanti) quanto la città (eventi culturali, trasformazioni urbane, rivisitazioni della storia dei luoghi).

Contatti: tel. 011-9676213, e-mail educa@castellodirivoli.org

Infine

Emerge dunque come il processo di apprendimento si renda possibile a partire dall'interesse e dal coinvolgimento del visitatore, sia esso sotto forma di gioco, riflessione, racconto, laboratorio: i Servizi Educativi possono favorire un processo per cui lo spettatore non è più solo colui che osserva, ma diventa colui che si confronta, si interroga, si mette alla prova, si apre al dialogo.

In definitiva, educare in un museo può offrire al pubblico un'occasione di *esperienza*: l'incontro con l'arte richiede uno sguardo attento che non si distraiga di fronte alle cose, ma che al contrario ne osservi i caratteri, rifletta su di essi, instauri un rapporto, ricerchi un confronto e una rielaborazione. L'opera d'arte apre al visitatore un mondo da esplorare nel confronto con il proprio tempo, con la propria sensibilità, con il proprio pensiero.

Consigli di lettura

A. Angela, *Musei a misura d'uomo: come comunicare attraverso gli oggetti*, Armando Editore, Roma 1988.
G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1972.
P. Bourdieu, A. Darbel, *L'amour de l'art. Les musées européens et leur public*, Minuit, Paris 1969.

E. Caillet, *A l'approche du musée, la médiation culturelle*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon 1995.

J. Caune, *Esthétique de la communication*, Presses Universitaires de France, Paris 1997.

A.F. Chadwick, *The Role of Museum and Art Gallery in Community Education*, Nottingham University Press, Nottingham 1995.

M. Cisotto Nalon, *Il Museo come laboratorio*

per la scuola. *Per una didattica dell'arte*, Il Poligrafo, Padova 2000.

B. Conti, R. Farinelli, *Dalla realtà all'invenzione. Libri/gioco*, Centro per l'Arte Contemporanea Luigi Pecci, Prato 1989.
M. Csikzentmihalyi, R.E. Robinson, *The art of seeing*, J. Paul Getty Museum, Los Angeles 1991.

C. De Carli, *Education through Art*, Mazzotta, Milano 2003.

J.L. Déotte, *Le musée à l'origine de l'esthétique*, L'Harmattan, Paris 1993.

R. Eco, *A scuola col museo*, Bompiani, Milano 1986.

Educazione, cultura, arte contemporanea.

Quale interazione?, atti del convegno, Castello di Rivoli, Museo d'Arte Contemporanea, Rivoli, 5-6 ottobre 1995.

M.T. Fiorillo, *Educare all'arte contemporanea. L'esperienza del MART*, Skira, Milano 2001.

M.T. Fiorillo, *Laboratorio immagine e arte. Educazione all'immagine su: punto, linea, colore, segno colorato*, voll. I-II, Erikson, Trento 2001.

C. Francucci, *Occhio al museo*, Art'è, Bologna 2000.

G. Giaume, *La didattica museale d'arte contemporanea*, Fratelli Palombi Editori, Roma 1991.

M.L. Guarducci, *Musei e didattica*, Becocci, Firenze 1988.

G.E. Hein, *Learning in the Museum*, Routledge, London-New York 1998.

E. Hooper-Greenhill, *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London 1999.

I. Karp, S.D. Lavine, *Exhibiting cultures: the poetics and politics of museum display*, Smithsonian Institute, Washington 1992.

J.M. Labelle, *La réciprocité éducative*, Presses Universitaires de France, Paris 1996.

B. Lamizet, *La médiation culturelle*, L'Harmattan, Paris 1999.

Ministero dei Beni Culturali, *Verso un sistema italiano dei servizi educativi per il museo ed il territorio*, Roma 1999.

E. Mucci, P.L. Tazzi, *Il pubblico dell'arte*, Rizzoli, Milano 1982.

B. Munari, *Il laboratorio per bambini a Brera*, Zanichelli, Bologna 1981.

B. Munari, *Il laboratorio per bambini a Faenza*, Zanichelli, Bologna 1981.

Munari, *Arte come didattica*, Centro Di, Firenze, 2000.

E. Nardi, *Leggere il museo. Proposte didattiche*, Seam, Roma 2001.

"900 ed oltre. L'Italia dei musei e la produzione artistica contemporanea".

Atti della VII Conferenza Regionale dei Musei del Veneto, Assessorato alle Politiche per la Cultura e l'Identità Veneta, Treviso 2004.

A. Pironti, *La funzione educativa del museo*, Charta, Milano 1996.

C. Prete, *Aperto al pubblico. Comunicazione e servizi educativi nei musei*, Edifir, Firenze 1998.

H. Read, *Educare con l'arte*, Edizioni di Comunità, Milano 1954.

M.C. Ruggieri Tricoli, M.D. Vacirca, *L'idea di museo: archetipi della comunicazione museale nel mondo antico*, Lybra Immagine, Milano 1998.

M. Squillacciotti, *LaborArte. Esperienze di didattica per bambini*, Meltemi, Roma 2004.

Tra scuola e museo: lo spazio dell'arte incontri, didattica, esperienze di formazione, Città di Torino, Torino 2001.

Vagues I-II. Une nouvelle anthologie de la nouvelle muséologie, Presses Universitaires de Lyon, Lyon 1992 (I vol.) e 1994 (II vol.).

P.L.M. Valentino, R. Delli Quadri, *Cultura in gioco. Le nuove frontiere di musei, didattica ed industria culturale nell'era dell'interattività*, Giunti, Firenze 2004.

In aggiunta, ritengo utile proporre un elenco di siti internet di musei italiani e stranieri attivi nel campo dell'educazione all'arte, in particolare quella contemporanea. La ricerca è evidentemente non esaustiva e ha il solo compito di voler offrire un'ulteriore possibilità di approfondimento delle esperienze citate.

Sulla didattica dell'arte contemporanea

Bologna, Galleria d'Arte Moderna

Faenza, Museo Internazionale delle Ceramiche

Firenze, Museo dei Ragazzi

Genova, Città dei Bambini

Milano, Museo della Scienza e della Tecnologia

Milano, PAC

Napoli, Città della Scienza

Prato, Centro per l'Arte Contemporanea Luigi Pecci

Prato, Museo del Tessuto

Roma, Explora

Roma, MACRO

Roma, MAXXI

Roma, Palazzo delle Esposizioni

Siena, Palazzo delle Papesse

Siena, Santa Maria della Scala

Torino, Castello di Rivoli

Torino, GAM

Trento e Rovereto, MART

Barcellona, Fundació La Caixa

Barcellona, Museu d'Art Contemporani

Berlino, Staatliches Museum

Bilbao, Guggenheim Museum

Helsinki, Kiasma Museum

Humlebaek, Louisiana Museum

Londra, The National Gallery

Londra, Victoria & Albert Museum

Londra, Tate Gallery

Los Angeles, J. Paul Getty Museum

Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

New York, The Solomon R. Guggenheim Museum

New York, MOMA

Parigi, Musée du Louvre

Parigi, Centre Pompidou

Parigi, La Villette

Washington, National Gallery of Art

Washington, Smithsonian Institution

www.didart.net

www.galleriadartemoderna.bo.it

www.micfaenza.org

www.museoragazzi.it

www.cittadeibambini.net

www.museoscienza.org

www.pac-milano.org

www.cittadellascienza.it

www.centropecci.it

www.museodeltessuto.it

www.mdbr.it

www.macro.roma.museum

www.maxximuseum.org

www.palaexpo.it

www.papesse.org

www.santamaria.comune.siena.it

www.castellodirivoli.org

www.gamt torino.it

www.mart.trento.it

www.fundacio.lacaixa.es

www.macba.es

www.smb.spk-berlin.de

www.guggenheim-bilbao.es

www.kiasma.fi

www.louisiana.dk

www.nationalgallery.org.uk

www.vam.ac.uk

www.tate.org.uk

www.getty.edu/museum

www.museoreinasofia.mcu.es

www.guggenheim.org

www.moma.org

www.louvre.fr www.louvre.edu

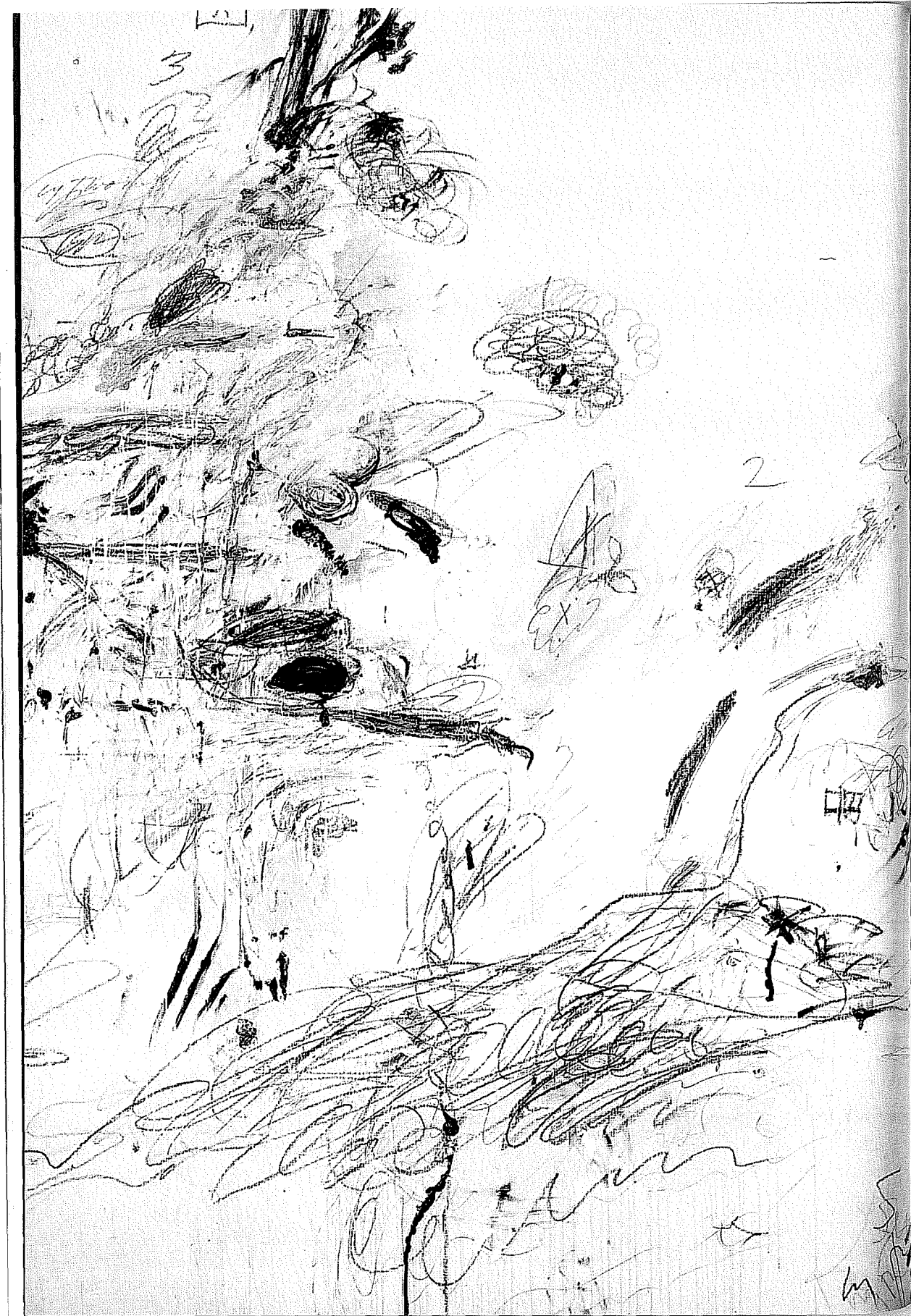
www.cnap-gp.fr

www.cite-sciences.fr

www.nga.gov

www.smithsonianeducation.org

Laboratori



Chiara Carrer

Laboratori

Gesto segno percorso

Fondamenti e direzioni di lavoro

Tutto ciò che vogliamo esprimere è compreso nel gesto e nel segno che ne scaturisce.

Il segno conserva, in forma duratura, la natura dinamica di un gesto, ne è la traccia visiva, diventa forma di un'idea astratta, alfabeto e simbolo, ma è anche espressione del nostro modo di essere.

Il segno è l'anello visibile di una catena dinamica di più elementi e situazioni: la realtà che ci circonda, la posizione del corpo, la tensione muscolare ed emotiva, la pressione sullo strumento, la qualità del supporto, l'intenzione, la concentrazione.

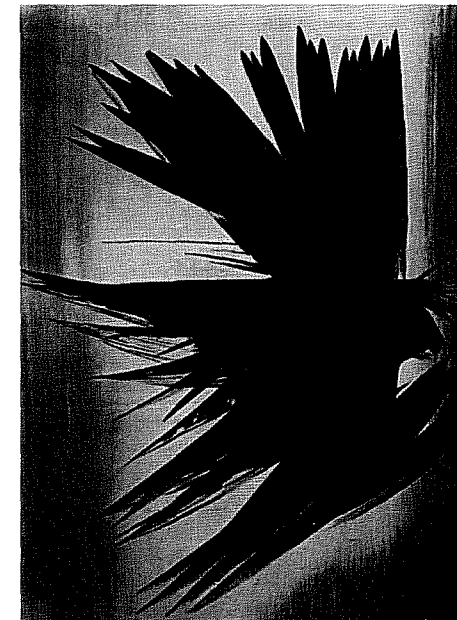
Nel laboratorio cercheremo di dare significato al segno, libero da una rappresentazione definita, e alla sua organizzazione nello spazio. Dalle prime impronte di mani nelle grotte ai graffiti urbani, dagli scarabocchi infantili alle opere di artisti che hanno scelto il segno come forma espressiva, scrittura o cifra compositiva: esempi che testimoniano le varie possibilità espressive del segno come traccia dell'esistenza. Il percorso che abbiamo scelto di seguire prende l'avvio dall'analisi

e separazione degli elementi che costituiscono il linguaggio visivo, per riconoscerne le specificità e le potenzialità espressive.

Il gesto

Bisogna liberare il gesto dalla consuetudine affinché la traccia lasciata dal movimento sia il più libera possibile da convenzioni e stereotipi.

Differenti gesti legati a particolari situazioni emozionali produrranno segni diversi: un gesto meccanico



A lato
Cy Twombly,
La caduta di Iperione,
1962, particolare

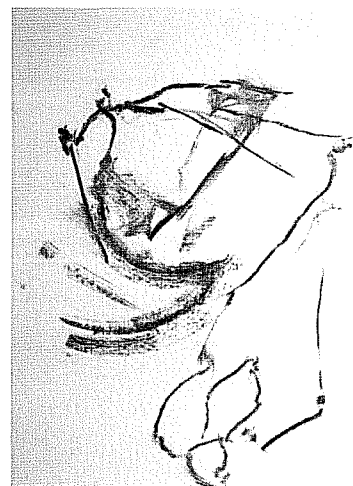
Hans Hartung,
T 1957-12, 1957

determinerà segni geometrici; una tensione emotiva creerà un segno incerto ma sensibile. Importante è comunque risalire alla postura del corpo e al rapporto mente-braccio che determinano il processo espressivo.

Il segno

Il segno deriva dalla sperimentazione degli elementi che costituiscono il linguaggio primario. Iniziamo facendo un'analisi scientifica del ruolo del segno nella frase compositiva, partendo dal punto, elemento statico, fino ad arrivare alla linea, che è dinamica.

In questa pagina
e nelle seguenti
Esempi di attività
di laboratorio



Strumenti

Il primo e più importante approccio agli strumenti è di conoscenza: scoprire le specifiche qualità delle matite, della grafite, della fusaggine, della tempera analizzandone il calore, la freddezza, la pastosità. Una volta scelto lo strumento più adatto e il gesto da compiere, si traccia un segno. Attraverso l'analisi dei risultati ottenuti si passa alla progettazione del lavoro conclusivo, che raccoglie in varie forme tutti i dati del percorso intrapreso: l'isolamento di un segno tra i tanti, l'osservazione del segno scelto (spessore, lunghezza,

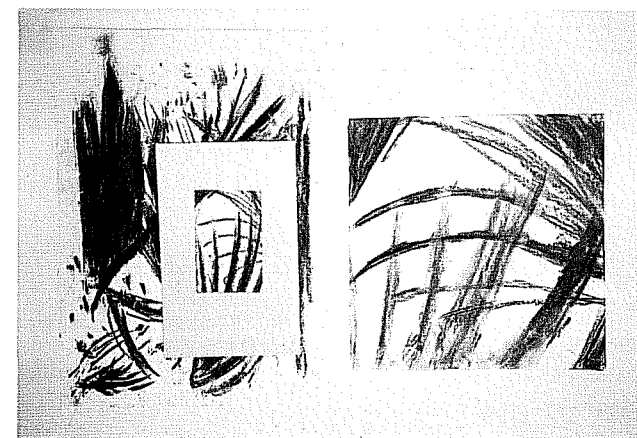
andamento), il suo ingrandimento e la sua fedele riproduzione. Tutto il lavoro di sperimentazione diventa quindi progettazione poiché il segno libero e gestuale viene eletto a simbolo. La sua riproduzione ingrandita permette la realizzazione di un progetto e la collocazione di tutti i segni scelti, gli uni vicino agli altri, crea la composizione di un'opera unica.

Obiettivi

Mi dai la gomma? Buchi, strappi, sfumato non voluto... ecco il risultato deprimente ottenuto

Partiamo dal presupposto che non esiste un segno giusto e uno sbagliato, la linea non è un filo di ferro che delimita una forma o un perimetro, non siamo tecnici, ma poeti alla ricerca della possibilità di esprimere la nostra personale visione del mondo.

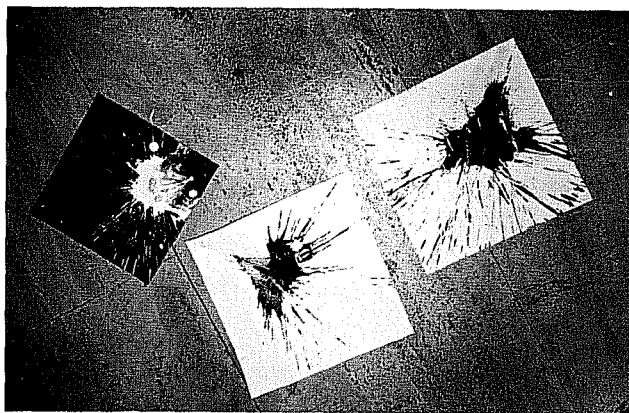
La gomma è un mezzo utile solo quando si è compreso che è possibile utilizzarla come strumento per produrre segni. È importante calibrare l'intensità del nostro gesto, conoscere lo strumento e il suo effetto in rapporto al tipo di supporto.



Gli obiettivi del percorso proposto sono molteplici:

- acquisire maggiore consapevolezza degli strumenti usati;
- valorizzare il segno liberandolo da ogni subordinazione rappresentativa;
- considerare la sperimentazione

un metodo di lavoro per costruire un linguaggio di codici e simboli condivisibili e comprensibili, mantenendo nello stesso tempo un vocabolario individuale e soggettivo; - imparare a soffermarsi sul processo creativo più che sul risultato. In conclusione, lo scopo ultimo del laboratorio è riuscire a comprendere che non è importante quanto siamo in grado di avvicinarci alla rappresentazione fedele del reale, ma quanto siamo abili nell'esprimere l'essenza del soggetto scelto. Non esiste una realtà uguale per tutti, e di conseguenza le sue rappresentazioni saranno infinite e soggettive. Partire dal segno è un modo di iniziare un cammino per arrivare al disegno come modo di fissare



un pensiero, di affidarsi al proprio istinto per avvicinare un materiale o una tecnica, di riscoprire ciò che ci circonda con rinnovata curiosità. Per liberarsi dallo stereotipo è necessario un approccio ludico per poi procedere dall'intuizione all'elaborazione di un progetto.

Fasi di attività

- 1 Presentazione del percorso per analizzare il segno nell'arte e nella realtà che ci circonda attraverso l'uso di diapositive raffiguranti le opere di artisti.
- 2 Definizione del gesto come movimento e del segno come traccia, che cambia di qualità e colore a seconda che l'intenzione espressa sia meccanica o emozionale. Osservazione e analisi della qualità del segno in funzione dello strumento usato.
- 3 Scelta di uno dei segni tra quelli realizzati durante la sperimentazione; isolamento del segno prescelto utilizzando una mascherina; sperimentazione della tecnica per l'ingrandimento del segno isolato.
- 4 Esecuzione del segno su una tessera di formato 20 x 20 cm.

- 5 Creazione dell'opera collettiva unendo le tessere secondo diverse soluzioni compositive.
- 6 Commento e motivazione delle scelte effettuate.

Artisti e opere di riferimento

Franz Kline, *Hampton*, 1954
 Hans Hartung, *T* 1957-12, 1957
 Robert Motherwell, *Elegy to the Spanish Republic*, no. 70, 1961
 Cy Twombly, *Ovid*, 1961
 Cy Twombly, *Senza titolo*, 1970
 Jean-Michel Basquiat, *Mitchell Crew*, 1983
 Keith Haring, *Senza titolo (Jump)*, 1982
 Brassaï, *Serie VI, l'Amore*, 1950
 Jean Fautrier, *Landscape*, 1958
 Henri Michaux, *Senza titolo*, 1946

Materiali

Matite morbide e dure (2h-2b-5b)
 Fusaggine di vari spessori
 Pastelli a olio bianchi o neri
 Tempera (bianca e nera)
 Pennelli a punta fine e spessa
 Corda fine e grossa
 Cartoncino Bristol o Ingres, bianco o nero
 Carta carbone

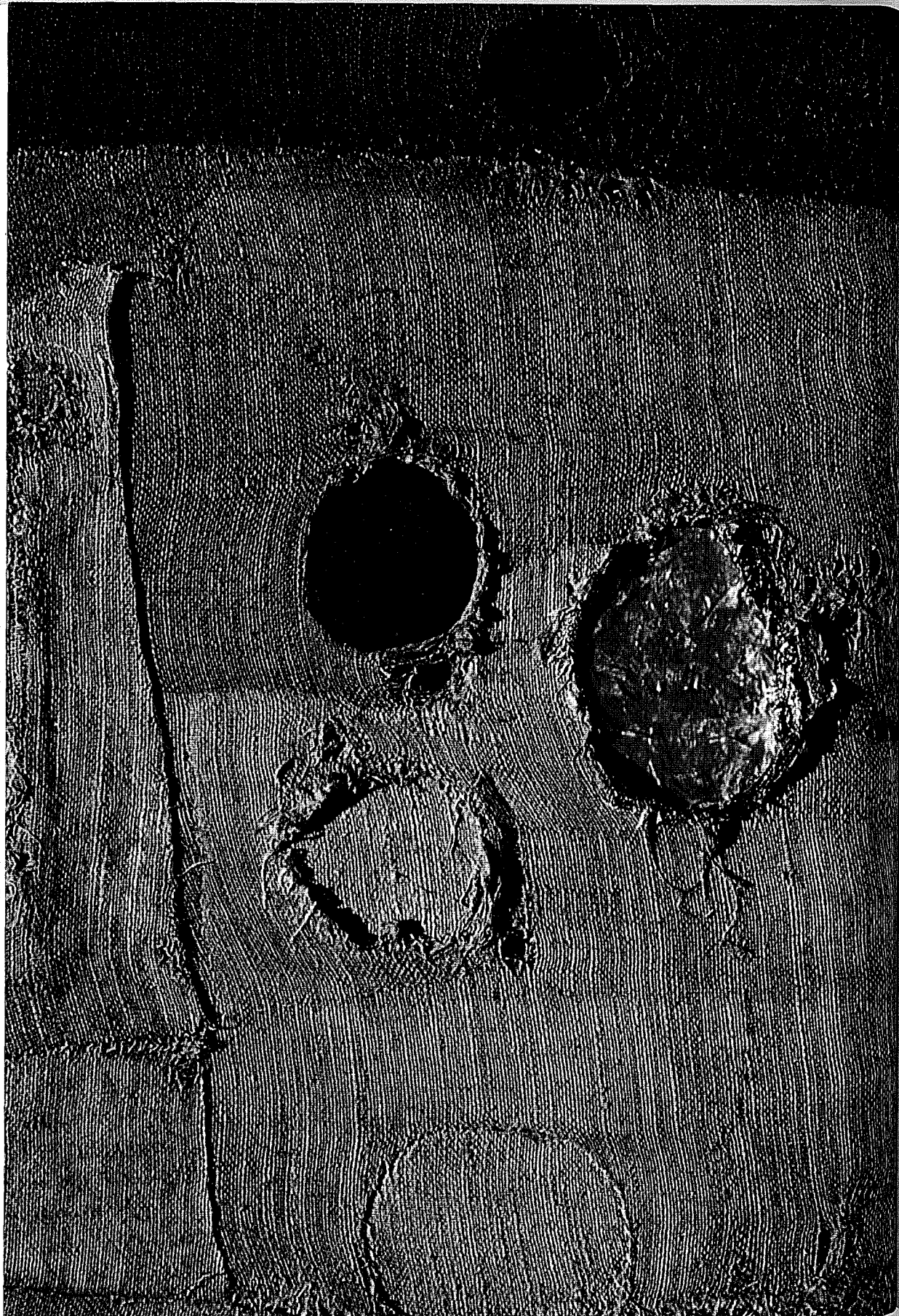


Consigli di lettura

M. Bernson, *Dallo scarabocchio al disegno. Evoluzione grafica del bambino dai 3 ai 6 anni*, Armando Editore, I ed. Roma 1968.
 Q. Blake, *Disegnare*, Editoriale Scienza, Trieste 1999.
 V. Kandinskij, *Punto, linea, superficie. Contributo all'analisi degli strumenti pittorici*, Adelphi, Milano 1968.
 G. Strazza, *Il gesto e il segno*, Libri Scheiwiller, Milano 1979.

Consigli di lettura per bambini

C. Johnson, *Harold e la matita viola*, Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle 2000.



Chiara Carrer

Laboratori

Colore impronta materia

Fondamenti e direzioni di lavoro

Dopo l'esperienza legata al segno e al gesto proponiamo un percorso sul colore e la materia, elementi indissolubilmente legati tra loro, per riflettere su quel vocabolario minimo che sta alla base di una possibile grammatica visiva. Il colore in questo laboratorio è trattato come materia: non un colore da mescolare, impastare, stendere, bensì da manipolare sovrapponendo e incollando. Il colore soggiace al gusto e alla sensibilità personale, esprime stati d'animo e sensazioni, crea atmosfere, ma ciò che costituisce la sua specificità è il rapporto di ritmi, discordanze, assonanze, complementarità e ripetizioni. Per imparare a cogliere le tonalità e le sfumature di un colore è fondamentale osservare la realtà che ci circonda.

Le sollecitazioni possono venire dalla materia bruta, povera, in cui il tempo ha lasciato le tracce del suo passaggio, dagli elementi naturali (terra, piante, insetti) o da quelli architettonici e culturali (intonaci scrostati, manifesti strappati, ferri arrugginiti)

o dall'oggetto usato, consunto, pieno di cicatrici, stratificazioni, strappi e lacerazioni.

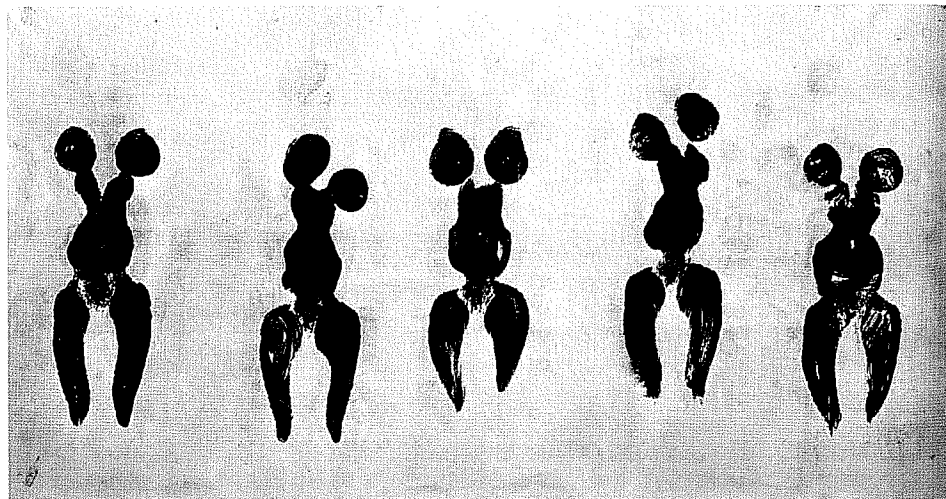
Il contatto fisico con i materiali ci rende consapevoli dell'identità che li contraddistingue; ci suggerisce il gesto che compiamo per trasformarli; ci rende consapevoli della qualità della matrice sulla quale lavoriamo, della materia scelta per operare. Nel laboratorio si scopre la materia, l'aspetto emotivo ed espressivo del gesto e "il fare" come forma



A lato
Alberto Burri, Sacco,
1953, particolare

Mimmo Rotella,
Marilyn, 1962

Yves Klein,
*Anthropométrie
de l'époque bleue*,
1960



di apprendimento e consapevolezza. Alcuni artisti ci permettono di riflettere su differenti modi di interpretare il rapporto tra colore e materia: Mimmo Rotella con i manifesti urbani, Alberto Burri con i sacchi, Jean Dubuffet con la materia bruta, Yves Klein e Toti Scialoja con l'impronta.

La carta

La carta è un supporto consueto, è il modo di usarla che ne modifica il valore.

Il supporto cartaceo è fragile e al tempo stesso molto malleabile e può resistere e adattarsi

a innumerevoli interventi. La superficie può essere alterata con segni, macchie, strappi, buchi, cuciture, sovrapposizioni e tracce: tutte queste azioni trasformano la carta in una materia vissuta e carica di memoria. Questi gesti fanno riflettere su quanto siano importanti le specificità e le potenzialità dei materiali che si usano: la loro qualità darà un significato aggiunto a quello che stiamo facendo.

La scelta di un materiale determina il carattere di ciò che facciamo, esalta o deprime il significato dell'opera.

Un materiale come la carta si presenta ai nostri occhi sotto forme diverse: carta per scrivere, carta stampata, carta da imballo, carta su cui si stampano scontrini, carta da regalo, cartone, cartoncino. È un materiale semplice, che ci riserva molte sorprese. Il cartoncino è la superficie migliore su cui sovrapporre diversi tipi di carte con la tecnica del collage: carte colorate, veline, ritagli di riviste; può anche diventare un supporto adatto a ricevere l'impronta di oggetti intrisi

di tempera, come corde, stoffe, spugne e carte sagomate o appallottolate. L'impronta è l'impressione di una materia sull'altra, una pressione che lascia traccia di sé; è il passaggio di una presenza, di un gesto.

Obiettivi

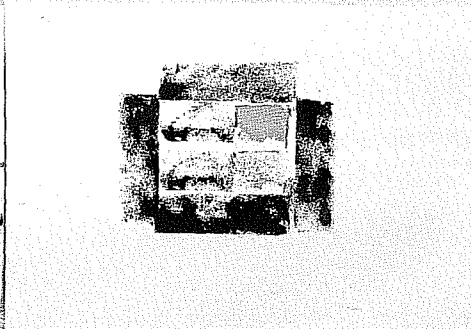
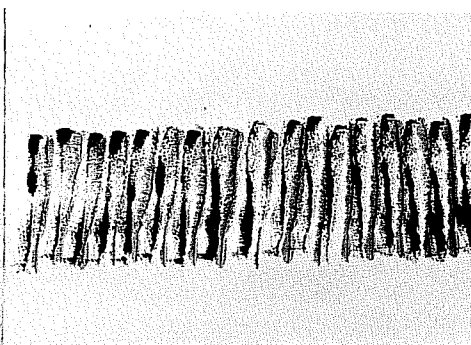
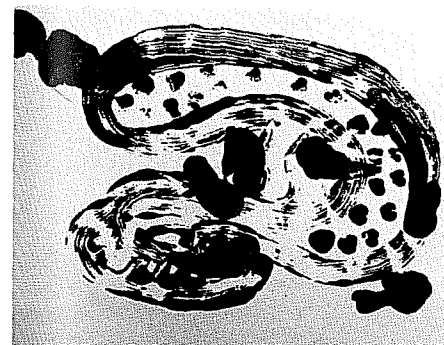
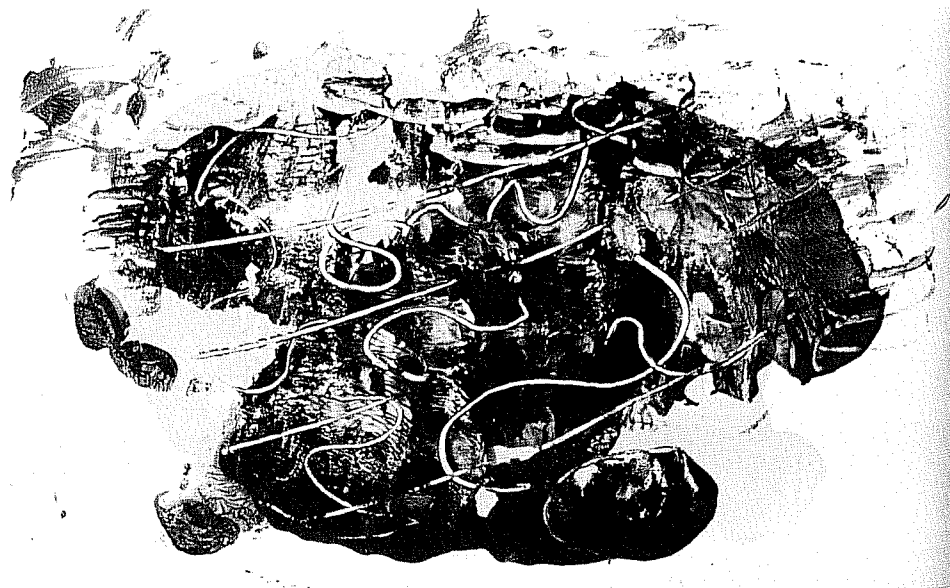
Tenere pulito il foglio, non strapparlo, stropicciarlo o macchiarlo

Questo spesso è il timore di chi si avvicina al foglio intonso.

Sperimentare è una forma

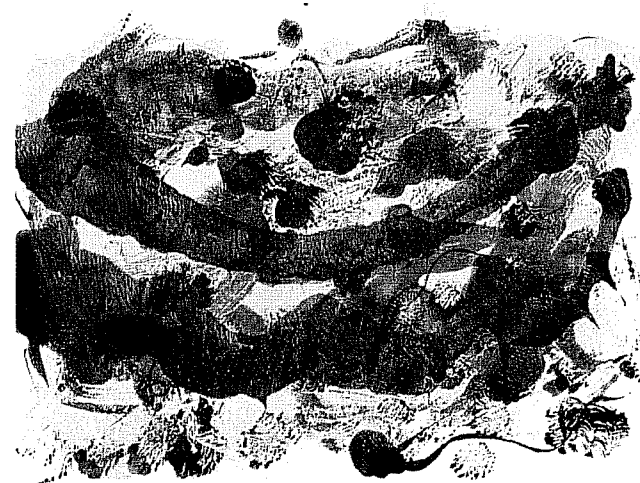
*In questa pagina
e nelle seguenti
Esempi di attività
di laboratorio*





di apprendimento e conoscenza importante, imparare a sperimentare è un metodo di lavoro che aiuta ad avvicinarsi ai materiali con curiosità, lasciandosi sorprendere dalle possibilità che offrono, procedendo senza pregiudizi e inibizioni. Il gesto altera la superficie, dialoga con ciò che già esiste. È importante "sentire" la materia che si usa, ci permette di seguirne i suggerimenti e di modellarla secondo le nostre esigenze.

L'obiettivo di questo laboratorio è far comprendere che la materia non esiste in funzione della forma e della rappresentazione, ma ha un'esistenza autonoma libera da sottomissioni, corrispondente a un percorso interiore. L'osservazione della realtà intorno a noi è tradotta nell'associazione di principi materico-cromatici e informali. Leggiamo anche l'impronta come scoperta dell'oggetto che lascia traccia di sé, i cui contorni imprecisi



corrispondono alla pressione di colui che imprime il proprio gesto, che trasferisce, quindi, la propria volontà sull'oggetto. Le diverse pressioni, sovrapposizioni e i diversi colori faranno di quel gesto una stratificazione di memorie. Il colore è materia, impronta, macchia, stratificazione, strappo, lacerazione.

Questo metodo di lavoro è fondato su tecniche che danno grande libertà d'esecuzione, permettono lo sviluppo di un rapporto istintivo con la materia, sollecitano insieme la curiosità necessaria per scoprire le regole per la costruzione di un progetto.

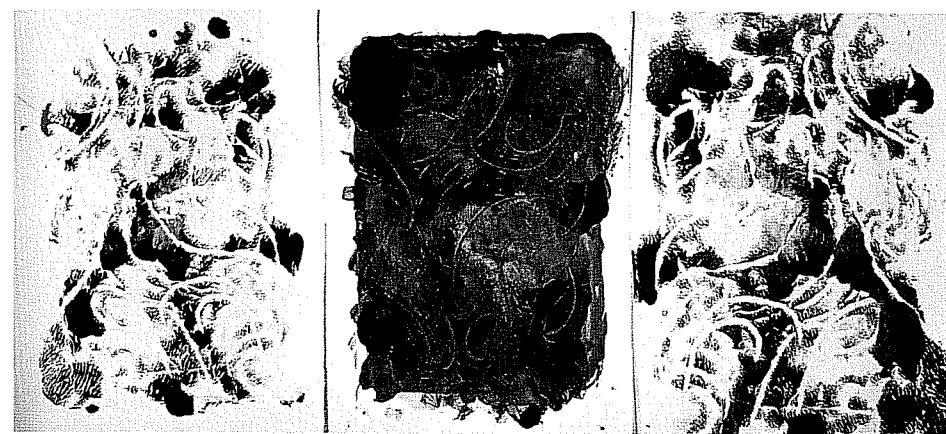
È importante trovare stimoli visivi e culturali affinché il proprio agire abbandoni lo stereotipo; osservare il lavoro degli altri e confrontarsi; sperimentare molto per acquisire scioltezza, fiducia e sicurezza nelle proprie capacità creative e manuali.

Fasi di attività

- 1 La carta come colore e materia da alterare, strappare e comporre in diverse stratificazioni utilizzando la tecnica del collage.
- 2 L'acetato su cui disporre la tempera come matrice per l'impronta e successiva stampa.
- 3 La traccia al negativo.
- 4 Le spugne come matrice di stampa, la forma dell'impronta.
- 5 Le matrici per lasciare tracce imprecise: la corda, la carta e altri oggetti.

Artisti e opere di riferimento

Alberto Burri, *Sacco 5P*, 1953
 Alberto Burri, *Grande Plastica 1*, 1962
 Toti Scialoja, *Frick*, 1958
 Jean Dubuffet, *La fleur de barbe*, 1959
 Jackson Pollock, *Enchanted Forest*, 1947



Yves Klein, *Anthropométrie sans titre*, s.d. (circa 1961)

Mimmo Rotella, *Le cachet*, 1960

Richard Long, *River Avon Mud Hand Circles*, 1991

Materiali

Cartoncini colorati
 Carta bianca
 Carta velina colorata
 Acetati in fogli formato A4
 Tempere (tre colori primari)
 Spugne o gommapiuma per forme
 Spago
 Colla
 Pennelli

Consigli di lettura

J. Albers, *Interazione del colore*, Il Saggiatore, Milano 2005.

V. Biletta, *Conoscere e usare i colori con i bambini. Teorie, tecniche ed esercizi per dipingere con metodo e fantasia*, Sonda, Casale Monferrato 2003.

M. Brusatin, *Storia dei colori*, Einaudi, Torino 1999.

P.O. Runge, *La sfera del colore e altri scritti sull'arte nuova*, a cura di R. Troncon, Il Saggiatore, Milano 1985.

A. Stern, *Per una educazione creativa*, Emme Edizioni, Milano 1973.

Consigli di lettura per bambini

L. Lionni, *Piccolo blu e piccolo giallo*, Babalibri, Milano 1999.



Elena Stradiotto

Laboratori

Il linguaggio dei materiali nell'arte contemporanea

Fondamenti e direzioni di lavoro

Nel contemporaneo arte e vita si fondono, per l'artista il reale non è più esclusivamente soggetto di una rappresentazione, ma materia viva e plasmabile; un ricco crogiuolo dove attingere elementi per dar forma alle proprie visioni.

L'artista respira il mondo, attraverso un processo di osmosi se ne nutre e lo nutre, riproponendo al nostro sguardo un universo trasfigurato, dove la materia ha acquisito una nuova voce.

Il nostro approccio all'arte contemporanea diviene plurisensoriale, quasi a ripercorrere in un gioco d'immedesimazione il processo creativo dell'artista; indagando in primo luogo i materiali che compongono l'opera, le loro qualità tattili, visive, olfattive, uditive. Prendiamo, quindi, in esame alcuni artisti che prelevano direttamente dalla realtà materiali "anomali" ed estranei alle pratiche tradizionali del fare artistico, materiali che sono specchio della società e dell'uomo contemporaneo, delle sue abitudini, dei luoghi, desideri, bisogni, perversioni e sogni.

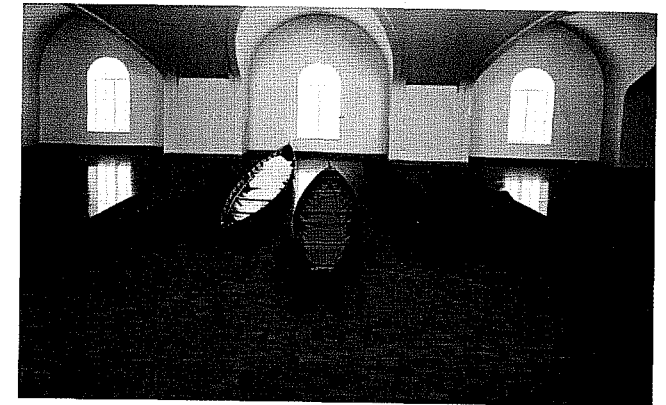
Claudio Parmiggiani, artista che

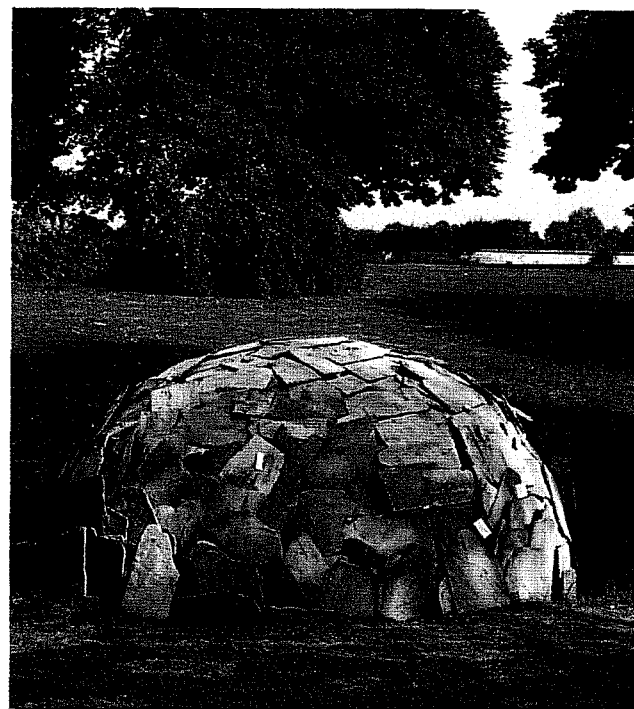
si definisce un pittore che non fa pittura, scrive: "Nelle mie opere sono apparsi qua e là nel tempo, violini, libri, farfalle, stracci appesi, uova, scale, scarpe, carte del cielo

A lato
Claudio Parmiggiani,
Psyche, 1998,
particolare

Claudio Parmiggiani,
A, E, I, O, U, 1998

Claudio Parmiggiani,
Senza titolo, 1997





1
Da una conversazione
di Sylvain Amic
e Claudio Parmiggiani,
in P. Weiermair
(a cura di), *Claudio
Parmiggiani*.
*In silenzio a voce
alta*, Silvana
Editoriale, Cinisello
Balsamo 2003,
p. 171.

strappate, sangue, barche e altre cose. Qualcuno li ha definiti simboli. Io li chiamo presenze: cose che gli occhi osservano e appartengono alla vita¹. Una barca di legno scuro ricolma di pigmento rosso vivo è una presenza forte e suggestiva, che, immediatamente, rimanda all'idea di viaggio, di passaggio da una dimensione a un'altra; un elemento spaesante, che produce stupore e meraviglia in chi l'osserva. Nello stesso tempo trapela da quest'opera

Mario Merz, *Igloo
di pietra*, 1982

la traccia delle memorie dell'artista. Ricordi d'infanzia: lente barche scure che navigano lungo il corso del fiume, la casa di mattoni rossi che si riflette sull'acqua, il rosso della resistenza antifascista a cui i genitori hanno attivamente preso parte, il rosso che è sangue e vita. Rossi intensi e legni neri si incontrano anche nelle opere di Alberto Burri, uno dei primi artisti che, negli anni cinquanta in Italia, parallelamente a Fontana, ha affidato alla materia, alla sua silenziosa e suggestiva presenza, il ruolo di protagonista dell'opera d'arte. Percorrendo a ritroso la storia dell'arte dobbiamo ricordare i celebri *ready-mades* di Duchamp, dove l'oggetto è prelevato dalla quotidianità e decontestualizzato all'interno del museo, assumendo così il valore, consegnatogli dal gesto dell'artista e dal luogo espositivo, di opera d'arte. E ancora, i collage di Picasso, dove per la prima volta compaiono frammenti di oggetti quotidiani come fogli di giornale, spartiti musicali, sabbia, legno ecc. Dai collage passiamo a veri e propri "spazi", come quelli progettati da Mario Merz; il quale ricerca un linguaggio in grado di fondare

un nuovo rapporto tra il mondo naturale e culturale. I materiali che usa nelle sue installazioni sono fascine, foglie, terra, argilla, vetro, ferro, zolfo, verderame, acqua, frutta, stoffa, luce elettrica... materiali legati all'uomo e alla natura. L'esigenza di unificare natura e cultura è presente in tutte le sue opere, dagli igloo ai tavoli sinuosi,

che riprendono l'andamento non ortogonale dei fiumi e della terra. Merz racconta che i suoi tavoli sono legati al ricordo del tornio del padre, in quanto trasmettono energia alle cose appoggiate e la loro struttura rispecchia l'ordine aperto e non geometrico della crescita organica. Pensando alla dimensione plurisensoriale dell'opera, come

Michelangelo
Pistoletto, *Venere
degli stracci*, 1967



luogo dell'esperienza estetica, ricordiamo Lucio Fontana, padre dello Spazialismo, che nel *Manifesto Blanco* scrive: "dobbiamo concepire l'opera d'arte come sintesi di elementi fisici: colore, suono, movimento, tempo, spazio, la quale integri una unità fisico-psichica".

Metodologia

Per quanto riguarda la metodologia si fa riferimento all'orientamento fenomenologico, in quanto l'opera d'arte è al centro di riflessioni, interpretazioni, letture che vanno a costituire il senso dell'opera, in continua crescita e cambiamento. L'opera d'arte contemporanea diviene un testo-pretesto per la progettazione di attività laboratoriali. Il laboratorio è considerato un luogo di scelta, di sperimentazione, di scambio, di crescita culturale ed emotiva, uno spazio di libertà.

Obiettivi

Il laboratorio propone un approccio all'opera d'arte contemporanea che superi la diffidenza, gli stereotipi e i pregiudizi che la circondano, come osserverebbe Umberto Eco,

è necessario sospendere il giudizio per poter "vivere" l'opera d'arte pienamente.

Il percorso favorisce la ricerca plurisensoriale, affinando il tatto a leggere le diverse superfici, l'udito a sentire i diversi suoni prodotti dalla materia, l'olfatto a percepire gli odori e la vista a osservare le variazioni di forma e colore. Inoltre, si intende stimolare la capacità d'associazione, di cogliere e formulare metafore, e sviluppare la capacità creativa di trovare sempre nuove soluzioni, la possibilità di raccontare e raccontarsi al di là della comunicazione verbale.

Fasi di attività

Prima fase

Il laboratorio nasce da una delle prime esperienze del Dipartimento Didattico della Galleria d'Arte Moderna di Bologna, in occasione della mostra "Arte italiana. Ultimi quarant'anni. Materiali anomali".

La prima fase dell'attività prevede la visione in gruppo di una serie d'immagini di opere d'arte contemporanea. Come supporto visivo possono essere utilizzate diapositive, che permettono, al contrario

dell'immagine riprodotta su catalogo, un maggiore coinvolgimento dei bambini. Le opere proposte seguono il filo conduttore del percorso: l'uso di materiali anomali nell'arte, il loro valore visivo, tattile, simbolico e metaforico. La lettura dell'opera d'arte non deve essere di tipo storico-artistico, il bambino si deve sentire libero di osservare e commentare l'opera, confrontando le sue sensazioni e il suo pensiero con quello degli altri partecipanti al laboratorio. L'operatore, quindi, è un mediatore, che, attraverso suggestioni, brevi letture, domande e confronti visivi tra un'immagine e l'altra trasporta il bambino "all'interno dell'opera", alimenta e conduce la discussione mantenendola aderente alla direzione di senso scelta. Di fronte a un'opera di Burri chiediamo ai bambini quali siano i materiali usati, da dove potrebbero provenire, come li ha utilizzati l'artista per comporre l'opera: quali gesti ha compiuto, con quali strumenti, come ha mescolato i materiali (contrastati o armonie?). Inoltre è importante soffermarsi sugli aspetti evocativi dell'opera, e a chiedersi quali vissuti personali rimanda.

Seconda fase

Momento di esplorazione sensoriale dei materiali: mettiamo a disposizione del gruppo una varietà di materiali che si differenziano per origine (naturale-artificiale), per consistenza e superficie (morbido-duro-liscio-ruvido-viscido-freddo-caldo...), per peso e colore. Al centro dello spazio del laboratorio stendiamo a terra un grande telo blu che diviene il supporto della *tavolozza dei materiali*. Chiediamo al gruppo di osservare i materiali proposti, di toccarli, di manipolarli, di ascoltare il suono che producono. Poi li disponiamo uno accanto all'altro sopra il telo in modo da creare una sorta di tavolozza, dove i materiali prendono il posto del tradizionale colore e diventano gli ingredienti per i successivi *esperimenti*. L'allestimento dello spazio laboratoriale è di fondamentale importanza per la riuscita dell'attività. I materiali devono essere ben visibili, disponibili all'uso e ordinati.

Terza fase

Momento di analisi oggettiva e soggettiva dei materiali: proponiamo di creare un *vocabolario*

dei materiali, un libro che raccolga informazioni, riflessioni e suggestioni legate alla diversità tra un materiale e l'altro.

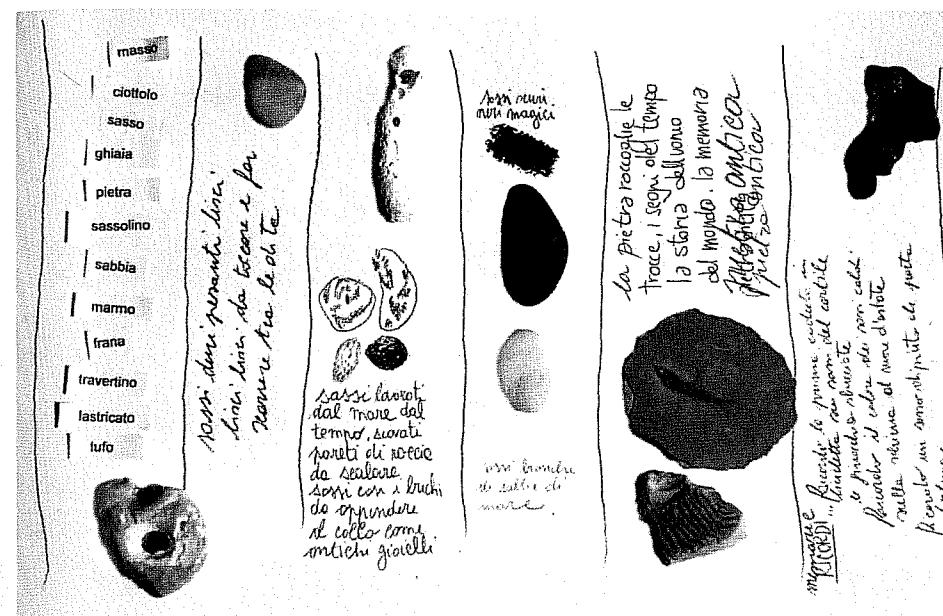
Il lavoro procede analizzando una serie di materiali scelti, seguendo un primo metodo di lettura oggettiva, che sottolinea le qualità e le caratteristiche fisiche di ogni materiale: l'origine, la consistenza, la superficie, il peso, il colore, la forma, l'uso abituale e l'interazione con gli altri elementi (acqua, fuoco...) ecc. Ogni "scoperta" viene riportata su delle grandi pagine

del *vocabolario dei materiali*, attraverso scritte, disegni, immagini recuperate da foto e illustrazioni scientifiche o inserendo direttamente il materiale sul foglio.

Per personalizzare le composizioni create forniamo strumenti diversi: matite a mina morbida e dura, pennarelli sottili neri, pastelli colorati, carta carbone e carta da lucido.

In un secondo tempo il materiale scelto è il centro di riflessioni personali, di ricordi e simbologie. Anche in questa situazione

In questa pagina
e nelle seguenti
Esempi di attività
di laboratorio



i bambini visualizzano sulla pagina le loro sensazioni e memorie "tattili", attraverso disegni, immagini di luoghi o oggetti, colori e segni.

Il materiale analizzato può diventare infine lo strumento per di-segnare, lasciando tracce e impronte. Al termine di questa fase dell'attività rileghiamo tutte le pagine in un grande libro, disponendole in ordine alfabetico: argilla, bastoncini, carbone, erba, ferro, ghiaia, lana, moquette, plastica, roccia, spugna, terra, vetro...

Il *vocabolario dei materiali* diventa uno strumento da utilizzare nella fase successiva del laboratorio.

Quarta fase

Il linguaggio della materia

Dopo aver scoperto le caratteristiche e le simbologie legate a ogni materiale, proponiamo di utilizzarli come parole di un messaggio, di un pensiero o di una storia. All'interno di una piccola busta trasparente ognuno può comporre un proprio messaggio dove i materiali sono le parole. Essi acquistano un significato



metaforico: ricordiamo le opere di Claudio Parmiggiani, dove ogni elemento ha un suo senso evocativo, dove la materia e gli oggetti si caricano di memorie e simbologie. Ogni partecipante ha la libertà d'interpretare il linguaggio dei materiali, seguendo le sue sensazioni e i vissuti personali. Per fare qualche esempio: una busta piena di carbone, avvolta stretta stretta da filo di ferro può rappresentare la paura del buio che ti blocca il respiro. Gli ingredienti di un caldo abbraccio possono essere 10 cm di lana rossa, 1 g di piume bianche e leggere, e un pizzico di zucchero.

I messaggi in busta possono essere confrontati e "letti" insieme per scoprire le mille voci dei materiali.

Artisti e opere di riferimento

- Pablo Picasso, *La chitarra*, 1913
 Pablo Picasso, *Testa di toro*, 1942
 Alberto Burri, *Rosso*, 1956
 Lucio Fontana, *Lampadario*, 1958-1959
 Michelangelo Pistoletto, *Venere degli stracci*, 1967
 Mario Merz, *La frutta siamo noi*, 1988
 Mario Merz, *Igloo di pietra*, 1982
 Claudio Parmiggiani, *Luce, luce, luce*, 1968
 Claudio Parmiggiani, *Senza titolo, barche e pigmenti*, 2000
 Claudio Parmiggiani, *Psiche*, 2003
 Wolfgang Laib, *Casa di riso*, 1990-1993
 Wolfgang Laib, *Cinque montagne di polline*, 1985

Materiali

Materiali naturali (acqua, foglie, legni, segatura, sassi, sabbia, carbone, creta, cera d'api, piume, terra, pigmenti naturali, spezie, riso)
 Ferro (chiodi, carta d'alluminio, filo di ferro)
 Carta e cartoncino
 Plastiche

Lana e stoffe

Spago

Telo di plastica blu

Cartoncini bianchi (50 x 70 cm)

Materiali per disegnare (matite, china e pennini, pennarelli neri, pastelli colorati)

Colla vinavil

Colla a caldo

Bustine di plastica trasparente (una per partecipante)

Riviste da ritagliare

Fotocopie di illustrazioni scientifiche

che riguardano i materiali

Fotocopie delle definizioni

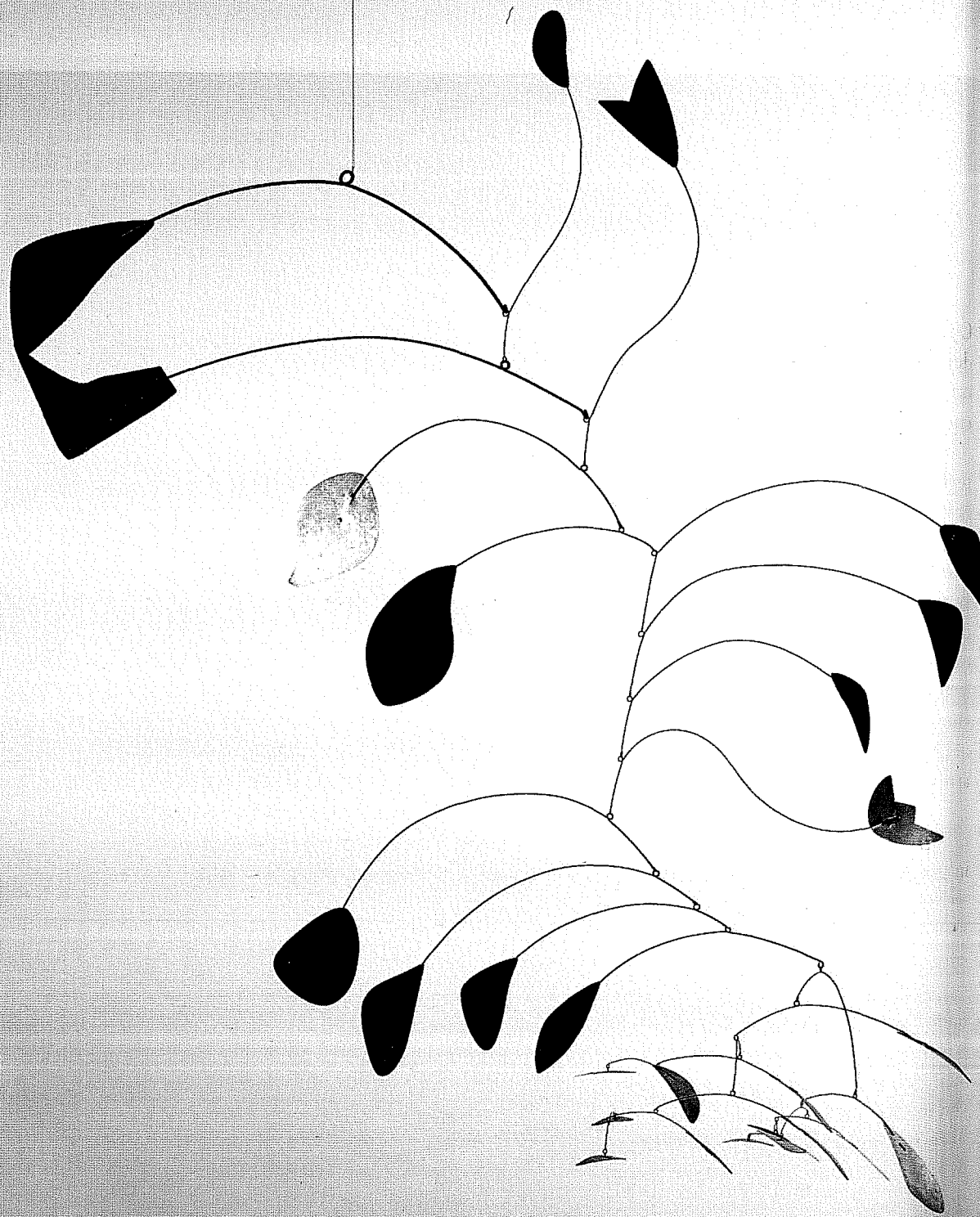
da vocabolario dei vari materiali

Consigli di lettura

- Arte Italiana Ultimi Quarant'anni. Materiali anomali*, Hopefulmonster, Torino 1997.
 M. Dallari, S. Evangelisti, *I linguaggi meticci dell'arte. Nel tempo delle pluralità*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
 M. Dallari, C. Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
 A. Fonzi, E. Negro Sancipriano, *La magia delle parole: alla riscoperta della metafora*, Einaudi, Torino 1975.
 B. Munari, *Il laboratorio per bambini a Brera*, Zanichelli, Bologna 1981.
 B. Munari, *I laboratori tattili*, Zanichelli, Bologna 1985.
 P. Weiermair (a cura di), *Claudio Parmiggiani. In silenzio a voce alta*, Silvana Editoriale, Cinisello Balsamo 2003.

Consigli di lettura per bambini

- E. Amzallag-Augé, *Peaux, tissus et bouts de ficelles. Un parcours en zigzag dans les collections du Centre Pompidou*, Centre Pompidou, Paris 2002.
La mano, "Dada", n. 18, Artebambini, Bazzano 2004.
 G. Quarzo, P. Gilardi, *La classe dei mostriciattoli*, Hopefulmonster, Torino 1997.
 M.A. Mendo, N. Ward, *La vecchia principessa Armonia*, Hopefulmonster, Torino 2002.



Elena Stradiotto

Laboratori

La scultura contemporanea e i suoi linguaggi

Fondamenti e direzioni di lavoro

Che cos'è la scultura? Potremmo definirla come una forma che ha una tridimensionalità, una "cosa" che occupa lo spazio. Una scultura è fatta di materia: pietra, legno, terracotta, ceramica, bronzo... Il celebre Michelangelo affermava che la scultura è già nella pietra, che lo scultore non ha che da farla venir fuori attraverso "l'arte per via di porre", modellando la forma, e "l'arte per via di levare", scolpendo la forma. Ma oggi non è più così chiaro che cosa sia una scultura: nel ventesimo secolo si è re-inventata attraverso nuovi linguaggi, materiali e tecniche, allontanandosi dalla tradizione e dalla divisione in generi artistici (pittura, scultura, scenografia). L'arte di cui parlava Michelangelo crea statue, sculture immobili che mimano, attraverso l'uso di materiali tradizionali, la realtà, mentre gli artisti contemporanei prelevano dalla realtà circostante oggetti e materiali che inseriscono nelle loro sculture. Altre volte intervengono direttamente sulla realtà allestendo spazi, creando "luoghi" in cui noi siamo invitati a entrare:

le installazioni. Lo spazio non è più esterno all'opera ma ne fa parte, è materiale dell'opera.

Attraverso questo percorso ci confrontiamo con i nuovi codici e linguaggi della scultura contemporanea, lasciandoci stupire dalle incredibili soluzioni sperimentate dagli artisti, vere e proprie invenzioni, che ci permettono di vivere e ri-definire lo spazio e gli oggetti quotidiani. Se ci chiediamo quali sono le principali caratteristiche di una statua tradizionale, la risposta riguarderà i materiali utilizzati per la sua realizzazione, il concetto di mimesi e quello di immobilità. Sin dall'inizio del secolo gli artisti mettono in discussione le "sicurezze" dell'arte: Umberto Boccioni stravolge l'idea stessa di statua monumentale, infatti, pur utilizzando un materiale tradizionale come il bronzo, costruisce oggetti e corpi che si dilatano nello spazio circostante. La forma non è più definita nella sua immobilità ma si frammenta, si scompone seguendo l'idea di movimento e dinamismo. Picasso interviene ridefinendo i materiali e le tecniche scultoree, utilizzando per le sue opere oggetti e "frammenti

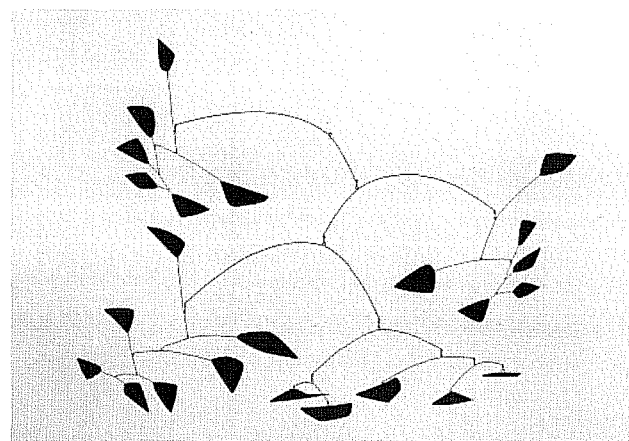
A lato
Alexander Calder,
Sumac V, 1953

di realtà", attraverso la tecnica dell'assemblaggio costruisce la scultura come un insieme di parti. L'oggetto comune diventa il protagonista della scultura contemporanea, basti pensare alla dirompente novità proposta da Duchamp con i suoi *ready-mades* (oggetti "già fatti").

Tra il vasto panorama della scultura moderna e contemporanea prendiamo in esame alcuni artisti che si differenziano per poetica, tecniche e materiali utilizzati. Alexander Calder crea sculture che superano l'immobilità e uniscono scultura e pittura in un'armonia di forme e colori.

Il *mobil* è "l'antiscultura", una struttura leggerissima in metallo sospesa

Alexander Calder,
Mobil, 1940-1945



nell'aria, che vibra e si sposta a ogni piccola corrente, modificando continuamente la sua posizione.

Le sculture aeree di Calder con il loro incessante movimento sfidano le leggi della scultura: strane forme colorate ondeggianno come foglie attaccate ai rami. Tony Cragg, come un illusionista, compone magiche sculture d'oggetti, fatte di pieni e di vuoti, equilibri precari, colori e riflessi. Bottiglie di vetro, vasi, bicchieri, oggetti in plastica, dadi, ingranaggi, calchi di oggetti... sono la materia per le sue sculture. Cragg raccoglie, seleziona e cataloga gli oggetti a seconda del materiale e della forma, spesso ne modifica la superficie attraverso diversi procedimenti tecnici, come la sabbiatura.

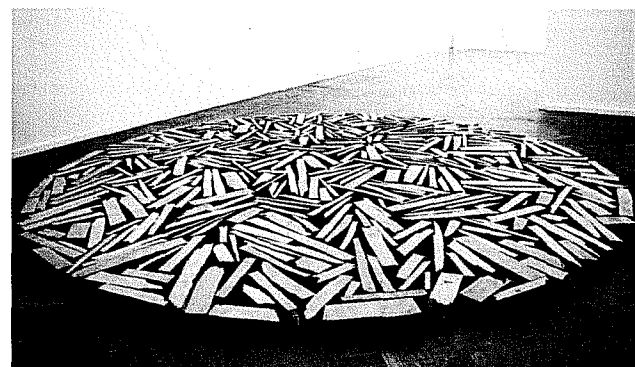
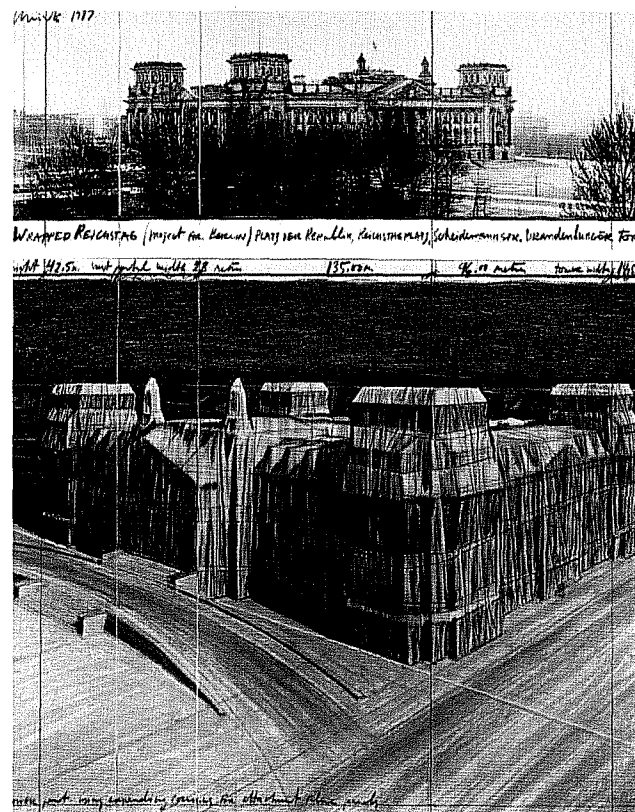
Utilizza poi gli oggetti come fossero cellule, li dispone insieme, in equilibrio armonico, per comporre macro-strutture stupefacenti. Dall'oggetto passiamo allo spazio, al territorio urbano con gli interventi di Christo. Quest'artista modifica la normale percezione delle cose rivestendole, impacchettandole, celandole allo sguardo. Arriva a intervenire su edifici, monumenti, strade, dighe e scogliere: nasconde



Tony Cragg, *Pacific*,
1998

le cose e i luoghi che attraversiamo ogni giorno, quello che non osserviamo più, per rimetterlo in evidenza. Al momento dello svelamento guarderemo edifici, monumenti e strade con occhi nuovi. Nell'arte contemporanea ci sono molti esempi di artisti che intervengono creativamente sul territorio, modificando la nostra percezione dei luoghi. Richard Long, esponente della Land Art (arte

del paesaggio), lavora a contatto con lo spazio naturale, ricercando un primitivo rapporto tra l'uomo e la natura. Egli crea circoli di pietra utilizzando sassi che trova lungo il suo cammino, durante solitari viaggi a piedi. Le installazioni sono documentate dall'artista attraverso lo scatto fotografico, e spesso, sono ricreate all'interno dello spazio espositivo: cerchi che diventano luoghi magici e archetipici.



“Proviamo a immaginare una cosa che era già lì prima di tutte le altre cose.

Prima delle automobili e dei treni, prima delle scarpe e prima delle case.

Prima di tutta la gente.

Prima che fosse inventata la parola prima.

Ecco, quella cosa era una pietra.

Una pietra che stava lì e non diceva niente.

Ma tu prendi una pietra”¹.

Tu prendi una pietra e avrai una scultura.

La scultura, quindi, può essere memoria, perché ha un cuore antico, un cuore di pietra e terra, può essere un oggetto, una “cosa” nello spazio. La scultura può essere uno spazio, un luogo.

La scultura può essere tante cose diverse ... forse basta saper guardare.

Metodologia

Per quanto riguarda la metodologia si fa riferimento all'orientamento fenomenologico, in quanto l'opera d'arte è al centro di riflessioni, interpretazioni, letture che vanno a costituire il senso dell'opera, in continua crescita e cambiamento.

L'opera d'arte contemporanea diviene un testo-pretesto per la progettazione di attività laboratoriali. Il laboratorio è considerato un luogo di scelta, di sperimentazione, di scambio, di crescita culturale ed emotiva, uno spazio di libertà.

Obiettivi

Il laboratorio propone un approccio alla scultura contemporanea, ai suoi linguaggi e materiali, rilevando i passaggi salienti che conducono al concetto di installazione.

Il percorso permette l'uso e la sperimentazione di diverse tecniche e materiali, stimola la capacità di progettare e costruire. Introduce i concetti di armonia, forma ed equilibrio. Inoltre, favorisce la capacità d'analisi e interpretazione personale dell'opera d'arte.

L'attività prevede lo sviluppo della cooperazione attraverso il lavoro di gruppo.

Fasi di attività

Prima fase

Il percorso si avvia con una “chiacchierata” che intende definire il significato di scultura: ogni bambino

formula la sua ipotesi, in base alle sue esperienze e conoscenze. È importante introdurre, attraverso la visione d'immagini, il concetto di differenza tra la scultura tradizionale e quella contemporanea: il passaggio dal monumento classico all'installazione.

Le opere proposte seguono il filo conduttore del percorso: i nuovi linguaggi della scultura contemporanea. La lettura delle opere d'arte deve procedere per confronti, che sottolineano analogie e differenze, stimolando le osservazioni dei bimbi. Di fronte all'opera analizziamo quali sono i materiali utilizzati dall'artista, le tecniche, gli strumenti, il rapporto che s'instaura tra l'opera e lo spettatore-frutitore, e il modo in cui l'opera s'inserisce nello spazio che la circonda.

Seconda fase

Osservazione dei materiali: mettiamo a disposizione vari tipi di materiali, perché siano ben visibili e ordinati, separati l'uno dall'altro.

La prima regola per uno scultore è conoscere le caratteristiche del materiale che andrà a utilizzare per dare forma ai suoi progetti. I materiali scelti sono filo di ferro,

¹ G. Quarzo, *Storie di Pietra e d'altro. La favola dell'arte*, Hopefulmonster, Torino 1997.

A lato
Christo, *Wrapped Reichstag*, 1987

Richard Long,
Whitechapel State Circle, 1981

In questa pagina
e nella seguente
Esempi di attività
di laboratorio

plastica, legni, foglie, sassi, piume, spago, stoffa, carta da pacco, oggetti-contenitori in plastica e vetro. Invitiamo i bambini a osservare attentamente i materiali e a rintracciare quelli presenti nelle opere d'arte viste insieme: gli oggetti delle opere di Cragg, il filo di ferro dei *mobiles* di Calder, i sassi dei cerchi di pietra di Long, la stoffa e la carta degli "impacchettamenti" di Christo.

Terza fase

Tre linguaggi a confronto: Cragg, Christo, Calder

L'attività di laboratorio prevede la costruzione di elaborati, permettendo attraverso "il fare" l'indagine e l'interpretazione dell'opera e della poetica di tre scultori molto diversi fra loro.



Gli artisti scelti sono Cragg, Christo e Calder.

Percorso dedicato a Tony Cragg

Procediamo conducendo i bambini in una prima esperienza di catalogazione del materiale, individuando la categoria di materiale da utilizzare per la realizzazione di una scultura-struttura: oggetti trasparenti, oggetti di plastica, oggetti colorati, oggetti di vetro, contenitori di varie forme... Fatta la scelta di una categoria precisa inizia la fase progettuale, dove si lavora sui concetti di composizione e di equilibrio. Utilizzando gli oggetti come moduli componibili o "costruzioni", i bambini sperimentano diverse soluzioni spaziali. Durante questa fase chiediamo di visualizzare attraverso schizzi veloci le varie soluzioni proposte. Trovata la "forma perfetta" viene allestita la scultura e, nel caso sia necessario, fissata con colla a caldo.

Percorso dedicato a Christo

Mettiamo a disposizione dei bambini teli, carta da pacco, corde e tutto lo spazio del laboratorio, compreso qualunque oggetto, mobile, struttura e persona siano contenuti in esso.

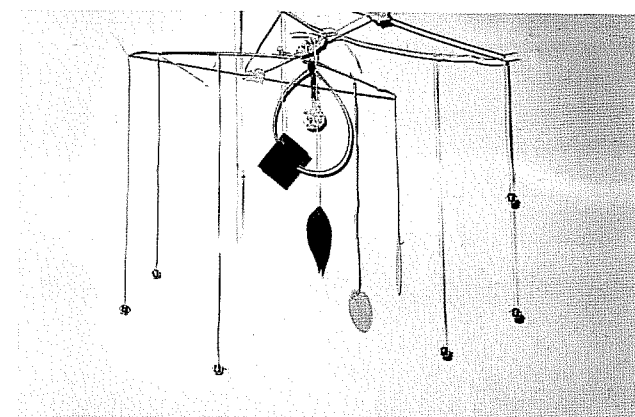
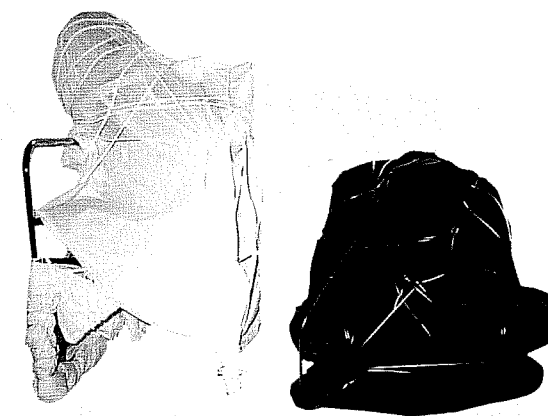
L'obiettivo è intervenire direttamente dentro i luoghi abitati, su oggetti d'uso comune, per creare attraverso il loro "occultamento estetico" una situazione spaesante, che provochi stupore in chi si trova di fronte-dentro l'installazione. Proponiamo ai bambini di fare piccoli esperimenti: rivestire di carta una sedia, impacchettare parzialmente con stoffa e spago una persona, ricoprire con teli colorati parte del pavimento. Queste esperienze sono uno stimolo per definire insieme la natura dell'installazione finale: la scelta del materiale di rivestimento, gli oggetti e lo spazio coinvolti nell'intervento. Per dare ulteriori suggerimenti e indicazioni possiamo lasciare a disposizione le bellissime immagini dei disegni-progetto dell'artista.

Percorso dedicato ad Alexander Calder

L'esperienza inizia da un'analisi dei *mobiles*: come sono fatti? Qual è il "meccanismo" che permette il movimento continuo? Quali forme e colori sceglie l'artista per le sue sagome? Per stimolare questo tipo di osservazioni mostriamo ai bambini

dei rami che riprendano la struttura e le forme dei *mobiles*.

Possiamo proporre ai bambini semplici giochi di movimento per sperimentare l'equilibrio e il disequilibrio sul proprio corpo. L'attività procede con la costruzione di un *mobil* utilizzando come



struttura portante grucce in metallo, da collegare l'una all'altra tramite piccoli ganci, a cui appendere successivamente sagome in plastica colorata o foglie, piume e legnetti.

Quarta fase

Per concludere il percorso allestiamo insieme ai bambini le loro sculture, trovando un luogo per ogni installazione, così da organizzare una "piccola mostra". Invitiamo i bambini a presentare gli elaborati esposti, raccontando il percorso svolto, le difficoltà incontrate e le scoperte fatte.

Insieme giochiamo a inventare titoli significativi da dedicare alle diverse sculture.

Artisti e opere di riferimento

Umberto Boccioni, *Forme uniche della continuità nello spazio*, 1913
Pablo Picasso, *Bambina che salta la corda*, 1950

Pablo Picasso, *Bicchieri d'assenzio*, 1914

Alexander Calder, *Sumac V*, 1953

Alexander Calder, *Quatre systèmes vermeils*, 1960

Alexander Calder, *Teranyina*, 1965

Alexander Calder, *La doccia*, 1951

Richard Long, *Stone Circle*, 1980

Richard Long, *Indian Summer Circle*, 1998

George Segal, *The Diner*, 1964-1966

Christo, *Package*, 1961

Christo, *Valley Curtain, Colorado*, 1970-1972

Christo, *Avvolgere Reichstag, Berlino*, 1987

Tony Cragg, *Eroded Landscape*, 1999

Tony Cragg, *Pacific*, 1998

Tony Cragg, *Spectrum*, 1985

César, *Expansion de la machine*, 1967

Materiali

Grucce di metallo

Filo di ferro

Carta, cartoncino e carta da pacco

Plastiche trasparenti e colorate

Teli di plastica trasparente

Stoffe bianche di varie dimensioni

Teli colorati monocromatici

(uno o due colori)

Spago di varie misure

Oggetti vari (bottiglie, bicchieri,

vasi, caraffe in vetro o plastica,

trasparenti o monocromatici)

Materiali per disegnare (matite,

pennarelli neri, pennarelli colorati

indelebili, pastelli colorati)

Colla vinavil

Colla a caldo

Consigli di lettura

Il lavoro dello scultore, collana *Universo Mondo*, Elle, 1994.

V. Iori, *Lo spazio vissuto*, La Nuova Italia, Firenze 2000.

La scultura dall'antichità a oggi, collana *I maestri dell'arte*, Mondadori, Milano 1995.

M. Pozzati (a cura di), *3D. La scultura contemporanea: luoghi, spazi, materiali*, Art'è, Bologna 2002.

Consigli di lettura per bambini

Picasso scultore, "Dada", n. 12, Artebambini, Bazzano 2002.

V. Antoine, *Un giorno nell'atelier di Picasso*, Giannino Stoppani, Bologna 1992.

F. Monetti, G. Quarzo, *Il costruttore di torri*, Hopefulmonster, Torino 2000.

G. Quarzo, *Storie di Pietra e d'altro*.

La favola dell'arte, Hopefulmonster, Torino 1997.



Ines Bertolini

Laboratori

Chi sono io? Autoritratto allo specchio

Fondamenti e direzioni di lavoro

L'immagine di noi stessi, rispetto a quella che abbiamo degli altri, è ambigua e sfuggente perché non è soggetta a un rapporto di continuità dello sguardo. Attraverso l'autoritratto l'opera diviene la proiezione del modo in cui l'artista si confronta con la sua immagine: contemplarsi allo specchio è per l'artista *riflettere* sulla propria identità. La sfida della creazione del proprio ritratto ha a che vedere con il bisogno dell'uomo di lasciare una traccia di sé nel mondo, affermare in tal modo la propria presenza e testimoniare il suo passaggio. L'autoritratto diventa il testamento simbolico per i posteri e si manifesta come desiderio di consegnare la propria immagine all'eternità: *immortalarsi per rendersi immortali*. La rappresentazione di sé, del proprio volto o del corpo intero, è nell'arte del presente così come in quella del passato un soggetto ricorrente. Tutti gli artisti si sono misurati con la loro immagine dipinta almeno una volta nella vita. Autoraffigurarsi può diventare anche una pratica ricorrente come nel caso

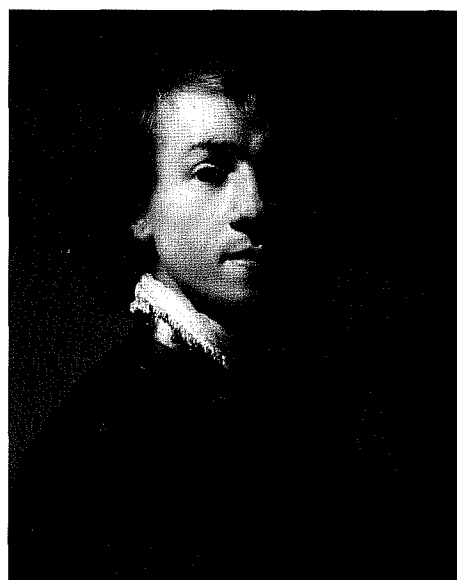
di Rembrandt che realizzò più di cento autoritratti, registrando sull'immagine dipinta del suo volto le metamorfosi causate dal tempo e dalle tristi vicende biografiche. Per citare solo alcuni tra i più famosi autoritratti ricordiamo quello di Leonardo da Vinci disegnato con gessetto rosso in un'espressione di intensa profondità, i tanti autoritratti dipinti da Van Gogh che si immortala sulla tela con tratti che lasciano trapelare dramma e disperazione, le immagini del viso dell'artista contemporaneo Francis Bacon così deformate da risultare repellenti. Ma quando autoritrarsi non era ancora una pratica diffusa, gli artisti ricorrevano spesso ad abili espedienti per inserire se stessi nelle loro opere: si confondevano tra la folla in scene a soggetto religioso (Filippo Lippi si ritrae insieme agli angeli e ai santi che assistono all'incoronazione della Vergine), vestivano i panni di figure mitologiche o allegoriche (Artemisia Gentileschi si dipinge come allegoria della Pittura) o usavano metafore per alludere a stati d'animo turbati e irrequieti (in una scena del *Giudizio Universale* Michelangelo si rappresenta metaforicamente come una pelle scorticata).

A lato
Henri de Toulouse-
Lautrec, *Lautrec posa
per Lautrec*, 1890

¹ A. Boatto, *Narciso infranto. L'autoritratto moderno da Goya a Warhol*, Laterza, Bari 1997, p. 8.
² Cfr. A. Boatto, *op. cit.*, p. 6.

Risulta evidente che il tentativo di definire la propria identità prende forma nell'opera non solo attraverso la raffigurazione dell'aspetto esteriore, l'esatta somiglianza fisionomica, ma anche mediante la sottolineatura dell'espressione emotiva e caratteriale, vale a dire ciò che non è dato a vedere, in modo da elaborare una precisa "radiografia" interiore della propria esistenza. Nell'autoritratto la superficie si fonde all'intimo e il volto diventa lo *specchio dell'anima*. "Chi sono io?". Questa è la domanda che si pone l'artista che si ritrae.

Rembrandt, *Autoritratto con gorgiera*, 1629



Nel tentativo di rispondere a questo profondo interrogativo si devono abbattere i consueti confini della pittura poiché, nella pratica dell'autoritratto, l'artista non sceglie un aspetto della realtà che lo circonda, ma diventa lui stesso il soggetto della rappresentazione. Il pittore si sdoppia e recita contemporaneamente due ruoli: l'esecutore dell'opera coincide con il soggetto medesimo, colui che dipinge equivale a colui che è dipinto. "Per potersi ritrarre", afferma Boatto, "è l'occhio del pittore che si porta di proposito su se stesso e, pure se non lo volesse, finisce inevitabilmente per misurarsi e per giudicarsi"¹. Attraverso l'autoritratto l'artista realizza il desiderio di passare dalla parte antistante di quel delicato specchio che sono i suoi occhi, operazione che risulta non priva di insidie². Lo specchio è lo strumento irrinunciabile nell'esercizio dell'autoritratto e nell'iconografia occidentale è l'attributo della personificazione della vanità, ma lo specchio è anche il simbolo della virtù che presiede alla conoscenza di se stessi. Picasso osservò che lo specchio

è in grado di rivelare aspetti nuovi e inattesi del nostro volto e di noi stessi, facendoci conoscere realtà profonde che potrebbero altrimenti sfuggirci irrimediabilmente³. Posare davanti allo specchio per progettare il proprio ritratto è significativo per un "faccia a faccia" tra il sé più nascosto e l'immagine riflessa. "Per l'artista ritrarre se stesso", scrive Marco Dallari, "non è solo mostrarsi e presentarsi ai suoi osservatori e al suo pubblico, ma anche progettarsi, proiettarsi fuori per potersi rispecchiare"⁴. Questo sembra essere il motivo profondo dell'autoritratto: vedersi per conoscersi, mostrarsi all'altro per capirsi.

Metodologia

Per quanto riguarda la metodologia applicata si fa riferimento all'orientamento fenomenologico e, di conseguenza, il laboratorio diventa il momento fondamentale del processo educativo. Attraverso l'esperienza del laboratorio si educa all'arte in un processo di sperimentazione e apprendimento fatto di emozioni e interazioni anziché di sole nozioni. Ci si avvale

pertanto di un approccio che non è solo storico-filologico ma soprattutto estetico che impieghi l'opera d'arte non solo come *testo* ma come *pre-testo*. Il laboratorio è luogo di ricezione e di produzione di saperi e di testi culturali ed è momento in cui le identità personali dei protagonisti si elaborano e si costruiscono.

Obiettivi

Il laboratorio intende fornire diversi codici espressivi per indagare sulla propria identità, valorizzare il proprio percorso individuale e superare, attraverso riferimenti artistici, gli stereotipi rappresentativi. Il laboratorio consente di affinare la conoscenza di se stessi e delle proprie emozioni, di accrescere la propria autostima e di sviluppare capacità intersoggettive mediante la produzione di racconti per immagini e autobiografie visive.

Fasi di attività

1. Premessa teorica al tema dell'autoritratto nella storia dell'arte
 Definizione e distinzione tra la pratica del ritratto e quella dell'autoritratto.

³ "Svegliandomi, e vedendomi allo specchio tutto spettinato, sa che idea ho avuto? Ho rimpianto di non essere un fotografo! C'è una grande differenza tra come ti vedono gli altri e come ti vedi tu allo specchio in certi momenti. Più di una volta in vita mia mi è capitato di cogliere sulla mia faccia un'espressione che non ho mai potuto ritrovare in nessuno dei miei ritratti. Ed erano forse le mie espressioni più vere. Si dovrebbe fare un buco nello specchio affinché l'obiettivo possa cogliere all'improvviso l'espressione del viso in tutta la sua intimità", in Brassai, *Conversazioni con Picasso*, Allemandi, Torino 1996, p. 165.
⁴ M. Dallari, C. Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998, p. 95.

5

A. Rainer, *Non sono pittore... 1971-72*, in P. Weiermair (a cura di), *Arnulf Rainer, Hopefulmonster*, Torino 2001, p. 97.

6

R. Fuchs, *Il labirinto*, in R. Fuchs, J. Gachnang, C. Mundici (a cura di), *Arnulf Rainer*, Castello di Rivoli, Torino 1990, p. 11.

Visione di autoritratti moderni e contemporanei. Il bambino viene stimolato ad acquisire informazioni relative al tema dell'autoritratto nelle varie epoche, culture e correnti artistiche.

Si consiglia di non fare un dettagliato excursus nella storia dell'arte, risulterà più utile mettere a confronto poche opere ma molto diverse tra loro, addirittura antitetiche, per analizzarle e coglierne le relazioni, le differenze tecniche e i contrasti formali.

Presentazione dell'opera dell'artista Arnulf Rainer (Baden, 1929).

Oltre alle opere d'arte prese in visione si possono ricercare immagini di volti tratti dal quotidiano (pubblicità, illustrazioni, film, fumetti...) e disporre questi ritratti nello spazio del laboratorio in modo tale da fornire ai bambini delle suggestioni visive; ciò favorirà l'attivazione di processi culturali e di collegamenti trasversali con fenomeni extra e trans-artistici.

2. Arnulf Rainer. Un artista esibitore

L'artista Arnulf Rainer si racconta con queste parole: "Non sono pittore, poeta, sportivo, cineasta,

filosofo, ma sono un esibitore. Nel mio lavoro, all'arte pittorica combino l'elemento mimico a quello ginnico. La gesticolazione, i movimenti del corpo o la cinetica del viso non sono per me un gioco, né un accessorio per una parte assegnata ad altri e nemmeno un rituale, essi sono invece un significato a sé, fondamentale forma di comunicazione dell'uomo"⁵.

Rainer compie una ricerca mirata allo studio della mimica facciale e alla postura del corpo plasmando volto e corpo come materia sensibile, viva.

L'artista austriaco si esibisce, studia il suo viso, lo osserva mutare a seconda delle smorfie che compie: storce gli occhi, li sbarra, gonfia a dismisura le guance, spalanca la bocca, digrigna i denti. Davanti allo specchio Rainer non è mai lo stesso perché a ogni emozione corrisponde una diversa energia che si diffonde nel viso e nel corpo.

Elettrizzato, commosso, emozionato, teso e nervoso Rainer si esprime in "una protratta conversazione con se stesso"⁶.

Laboratorio

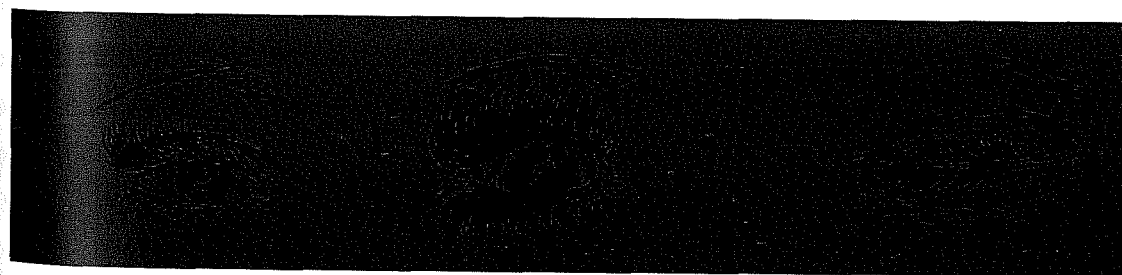
Per entrare nel vivo dell'attività laboratoriale si prevede un coinvolgimento emotivo e fisico dei bambini sollecitati da espressioni che permettono di prendere coscienza della propria mimica facciale. I bambini osservano l'insegnante che mima diverse espressioni (rabbia, felicità, tristezza, nervosismo...) che devono riconoscere e ripetere per imitazione. Ciascun bambino avrà uno specchio per osservare le singole parti del suo viso. Si possono mimare delle espressioni divertenti come "occhi arrabbiati", "occhi assonnati", "naso che annusa", "bocca affamata", "bocca che urla". I bambini utilizzano lo specchio e modellano il proprio viso secondo l'espressione che devono imitare, l'insegnante svolge l'attività insieme a loro e li guida con precise indicazioni verbali da seguire. Esibirsi nel gioco di trasformazione caleidoscopica del proprio volto

significa utilizzare il ricco alfabeto della comunicazione che sottende alle tante espressioni del viso. Si gioca alla ricerca dell'espressività del proprio volto per distinguersi, per riconoscersi ed essere riconosciuti e per ritrovare nell'altro parti di ciascuno di noi.

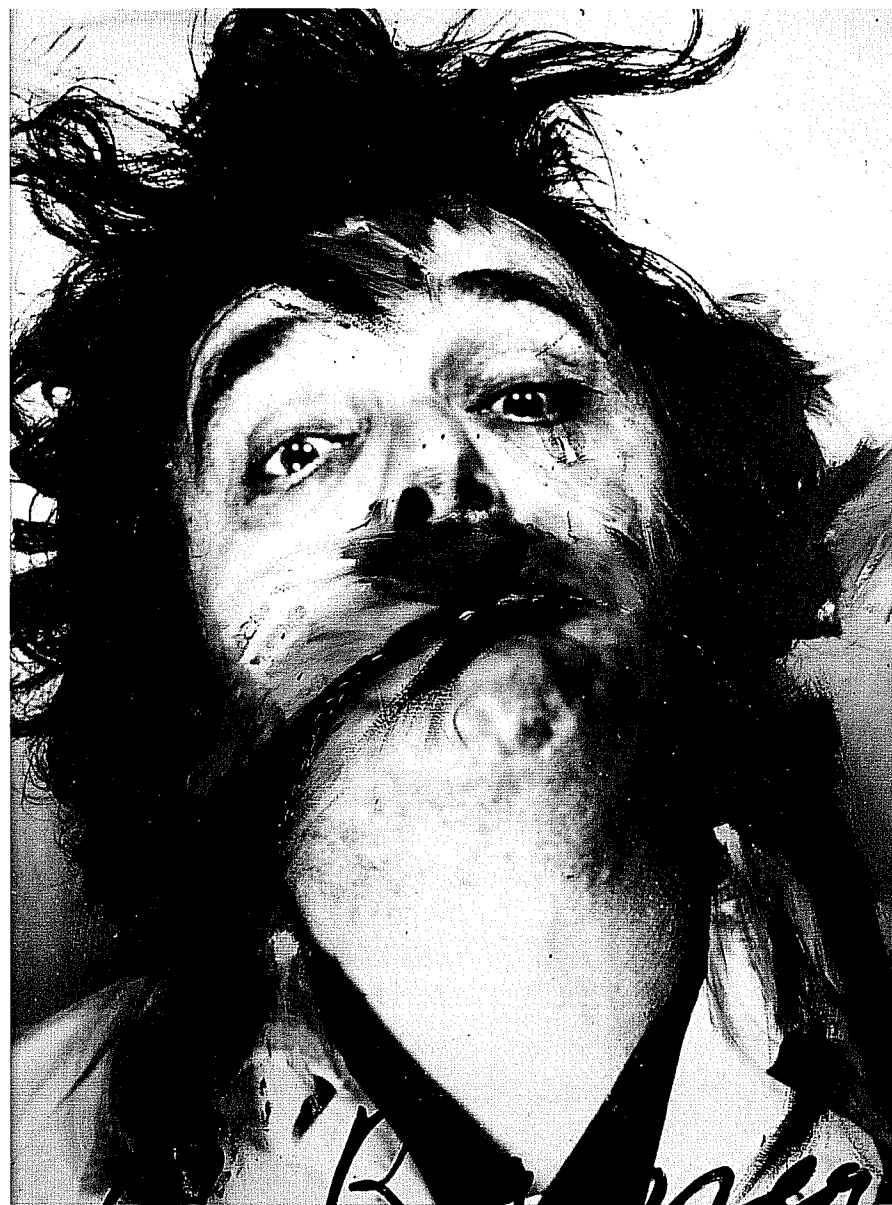
Un successivo sviluppo del laboratorio consiste nel disegnare occhi, naso e bocca in tutte le loro espressioni per creare tavole anatomiche che non sono finalizzate alla verosimiglianza, ma sono tese alla scoperta e alla registrazione di espressioni di particolari del viso che comunicano sensazioni diverse.

Dallo specchio all'obiettivo fotografico il passo è breve, non è forse la fotografia uno specchio dotato di memoria? Rainer sceglie di autoritrarsi per mezzo dello scatto oggettivo e anonimo della cabina

Esempio di attività di laboratorio



Arnulf Rainer, *Paura*,
1969-1973



fotoautomatica. Quasi ogni giorno, per un lungo periodo, si reca alla stazione ferroviaria di Vienna e nell'angusto spazio della cabina fotografica cerca di far riemergere sul suo viso le espressioni ricercate allo specchio. Ma anche se gli scatti avvengono quando muscoli e nervi sono tesi nell'istante di massima intensità, l'artista rimane deluso dalla staticità del risultato che ne consegue, l'eccitazione provata sembra svanire del tutto sulla carta fotografica.

Solo in seguito Rainer capirà che il clic fotografico è la base, il punto di partenza sul quale intervenire tramite correzioni grafiche. L'artista "agisce" sulle foto che lo ritraggono troppo fisso e immobile sferzando energici gesti con il pennello o anche direttamente con le mani. Rainer contrappone all'immobilità da reliquia dell'immagine un vigore dinamico che si scarica attraverso l'irruenza del gesto che si traduce in segno. L'artista austriaco lavora sulle emozioni interne trasportandole direttamente *sulla pelle della fotografia* per comunicare, con il giusto segno, intensi stati d'animo che esprimono la sua identità.



Arnulf Rainer,
Fotografie automatiche,
1968-1969

Laboratorio

Dopo aver giocato con le tante espressioni del volto si chiede ai bambini di ricercare quella che più li rappresenta in quel momento. In seguito lo scatto fotografico avrà l'obiettivo di immortalare sia la fisionomia del viso sia il dato interiore. Le foto ottenute in questo stato di attenta concentrazione sono molto diverse dalla fotografie

Esempio di attività
di laboratorio



di classe o dalle foto scattate durante le vacanze.

Prima di intervenire graficamente sulle fotografie i bambini devono individuare il segno giusto che enfatizzi l'espressione così come ci insegna Rainer. Risulta particolarmente utile analizzare prima gli strumenti da utilizzare perché il segno cambia a seconda dello strumento e del modo in cui lo si usa. Con la tempera si possono fare velature delicate e gentili o segnacci sgarbati come scatti nervosi; con il pastello a olio si lasciano tracce plastiche

e morbide come carezze fatte da mani appiccicose; con la punta sottile della matita si registrano segni graffianti come la gelosia; con il carboncino si tracciano linee secche e nevrotiche. Dopo aver scelto lo strumento e guardato attentamente il volto fotografato e lo stato d'animo espresso, i bambini tracciano linee e segni che rimandano alle emozioni provate. È bene che l'insegnante ricordi che l'intervento grafico non ha lo scopo di abbellire l'immagine, ma quello di enfatizzare l'espressione del volto e di accentuarne le linee d'espressione. In un momento di grande intensità emotiva, e in un'azione di rispecchiamento, il gesto lascia una traccia sul viso accarezzandolo, colpendolo o coccolandolo.

Artisti e opere di riferimento

Rembrandt, *Autoritratto a occhi spalancati*, 1630
Rembrandt, *Autoritratto a bocca aperta*, 1630
Rembrandt, *Autoritratto con fronte corrugata*, 1630
Rembrandt, *Autoritratto*, 1661

Albrecht Dürer, *Autoritratto con pelliccia*, 1500
Vincent Van Gogh, *Autoritratto*, 1887
Paul Klee, *Perduto nei propri pensieri (Autoritratto)*, 1919
Arnulf Rainer, *Fotografie automatiche*, 1968-1969
Arnulf Rainer, *Paura*, 1969-1973

Materiali

Sussidi didattici (libri di testo, cataloghi d'arte e diapositive)
Specchi
Macchina fotografica, stampe fotografiche ingrandite (la misura minima sulla quale lavorare è 20 x 30 cm, ma più l'immagine è grande e meglio si interviene con il segno)
Strumenti (carboncino, biro, matite a punta dura e morbida, pennarelli a punta fine e punta grossa, pennini, inchiostro, tempera e pennelli di diversa grandezza)

Consigli di lettura

A. Boatto, *Narciso infranto. L'autoritratto moderno da Goya a Warhol*, Laterza, Bari 1997.
M. Dallari, *Lo specchio e l'altro*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

M. Dallari, *I testi dell'esserci*, Il segnalibro, Torino 1997.
M. Dallari, C. Francucci (a cura di), *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
M. Dallari, *I saperi e l'identità*, Guerini Studio, Milano 2000.
D. Demetrio, *L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
S. Ferrari, *La psicologia del ritratto nell'arte e nella letteratura*, Laterza, Bari 1998.
S. Ferrari, *Lo specchio dell'io*, Laterza, Bari 2002.
F. Rella, *Negli occhi di Vincent*, Feltrinelli, Milano 1998.
F. Rella, *Ai confini del corpo*, Feltrinelli, Milano 2000.
P. Weiermair (a cura di), *Arnulf Rainer*, Hopefulmonster, Torino 2001.

Consigli di lettura per bambini

E. Brownjohn, *I bambini e i sentimenti*, Nuova Frontiera, Roma 2003.
A. Duè, *Facce*, Fabbri, Milano 1999.
Il ritratto, "Dada", n. 5, Artebambini, Bazzano 2001.
J. Loumaye, C. Roucha, *Quel tocco di giallo: Van Gogh*, Giannino Stoppani, Bologna 2002.
H. Novotny, *Mi sento così!*, Mondadori, Milano 2001.
A. Peppin, *Persone nell'arte*, Giannino Stoppani, Bologna 1993.
C. Pescio, *Rembrandt e la pittura olandese nel XVII secolo*, Mondadori, Milano 1995.
A. Rosenstiehl, *Têtes*, Autrement, Paris 1997.
M. Ross, *Buffe faccine*, Ape Junior, Milano 2003.
Van Gogh, "Dada", n. 17, Artebambini, Bazzano 2004.



Ines Bertolini

Laboratori

Storie di nature morte e dei loro autori

Fondamenti e direzioni di lavoro

Quella che anticamente veniva chiamata *pittura di vita silenziosa* o *immobile* viene rinominata nel Settecento *pittura del naturale* o *natura morta*, termine ancora attuale ma introdotto all'epoca con un'accezione volutamente negativa per indicare la rappresentazione di oggetti inanimati e statici in contrapposizione a soggetti come la figura umana e il paesaggio. Il desiderio di creare immagini che fissano sulla tela forme e oggetti rendendoli eterni nel tempo ha origini molto lontane, come testimoniano prove iconografiche di grande talento dell'antico Egitto, dell'arte etrusca, della cultura greca e romana. A questo proposito il critico d'arte Bonito Oliva cita l'aneddoto di "Zeusi e Apollodoro che si disputano il primato della pittura mediante la creazione di opere capaci di ingannare non soltanto l'uomo ma anche gli animali: gli uccelli che vanno a beccare il grappolo d'uva dipinto sul muro"¹.

In seguito la natura morta vive fasi alterne di fortuna e di marginalità per poi ricomparire come genere

autonomo nel Seicento; è eloquente a questo proposito la dichiarazione di Caravaggio che sostiene che "tanta manifattura gli era a fare un quadro buono di fiori come di figure"². Nei quadri raffiguranti scene di natura morta le tavole sontuosamente imbandite, i frutti appetitosi, le pagnotte appena sfornate dall'aspetto croccante e profumato sono un chiaro invito a gustare vivande comuni o ricercate in una piena esperienza sensibile, utilizzando il piacere della vista per arrivare fino al palato in una percezione simultanea dei sensi. Ma al di là di quello che i nostri occhi vedono, esistono molto spesso in tali dipinti codici celati e simbolici che consentono all'autore di mettere in scena i temi della bellezza corrosa dal tempo, della *Vanitas* o personificazioni tratte dalle tradizioni religiose e filosofiche occidentali³.

Il soggetto della natura morta viene pertanto interpretato diversamente a seconda delle epoche e degli stili e, come afferma il critico d'arte Battisti, "può fungere da perfetto test psicologico d'un periodo e d'una civiltà"⁴.

Nell'arte contemporanea la natura

¹ A. Bonito Oliva, *Nutrimenti dell'arte*, Charta, Milano 1995, p. 11.

² Caravaggio è l'esecutore della famosa *Canestra di frutta* (1595), opera che si schiera apertamente contro le gerarchie dei generi artistici imposte dai teorici dell'epoca.

³ La spiga e il grappolo d'uva sono il simbolo dell'eucarestia; la farfalla e l'astice celebrano la resurrezione; il giglio allude alla purezza; la passiflora evoca la passione; il fiore reciso rimanda alla brevità della vita; la mela bacata fa riferimento all'inesorabile trascorrere del tempo e ricorda il peccato originale.

⁴ E. Battisti, *Meditando sull'inutile*, in *La natura morta in Italia*, vol. I, Electa, Milano 1989, p. 35.

A lato
Daniel Spoerri, *Tavola astro-gastronomica*, 1975, particolare

5
Cfr. S. Vitali,
U. Zanetti, *Rinascite
e trasformazioni della
natura morta nella
contemporaneità.
Un itinerario,
in La natura
della natura morta,
in P. Weiermair
(a cura di), Electa,
Milano 2001, p. 27.*

morta è ancora un soggetto di grande sperimentazione pittorica e plastica presentandosi in maniera ideale come campo neutro per ricerche formali o per permettere agli artisti, tramite il potenziale metaforico degli oggetti, di esprimere concetti letterari e filosofici⁵.

Metodologia

Per quanto riguarda la metodologia applicata si fa riferimento all'orientamento fenomenologico e, di conseguenza, il laboratorio diventa il momento fondamentale del processo educativo. Attraverso l'esperienza del laboratorio si educa all'arte in un processo di sperimentazione e di apprendimento fatto di emozioni e di interazioni anziché di nozioni. Ci si avvale pertanto di un approccio che non è solo storico-filologico ma soprattutto di tipo estetico che impieghi l'opera d'arte non solo come *testo* ma come *pre-testo*. Il laboratorio, luogo del fare e del pensare, immette nei processi intellettivi e creativi dei ragazzi idee, simboli e codici desunti dall'universo artistico, capaci di fornire materiali intellettuali e schemi di osservazione per il mondo circostante.

Obiettivi

Il laboratorio permette di acquisire gli strumenti tecnici (tecniche grafico-pittoriche e tecniche plastico-costruttive) e la conoscenza delle strutture del linguaggio visuale (linea, colore, forma, composizione) utili per la rielaborazione dei messaggi visivi in prodotti personali e creativi. Il laboratorio consente di sviluppare una capacità di "lettura" critica e consapevole del testo artistico per coglierne il significato estetico, poetico ed espressivo. L'attività di laboratorio intende sviluppare la capacità di indagine personale e autobiografica attraverso l'uso dei materiali, degli oggetti e del cibo in chiave metaforica.

Fasi di attività

1. Premessa teorica al tema della natura morta nella storia dell'arte
Presentazione del genere pittorico della natura morta e visione di opere antiche, moderne e contemporanee. Individuazione e analisi di opere differenti per stile, tecnica rappresentativa e simbologia. Presentazione dell'opera degli artisti

contemporanei Giorgio Morandi (Bologna, 1890-1964)

e Daniel Spoerri (Galati, 1930).

Si consiglia una visita in un museo presente sul territorio per osservare dal vero dipinti di nature morte.

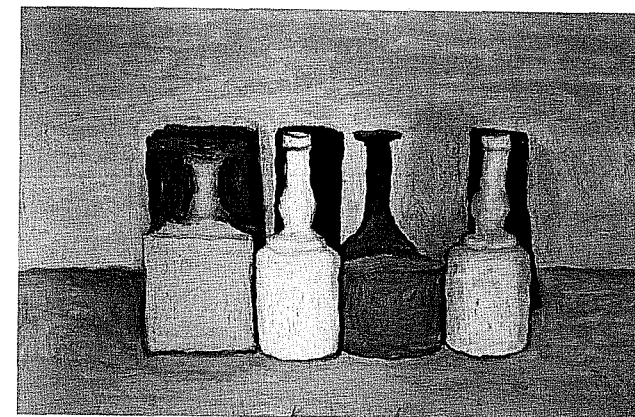
2. Le nature morte di Giorgio Morandi

Giorgio Morandi dipinge nature morte che raccontano storie di mondi intimi e segreti. Il "pittore delle bottiglie", così come era chiamato, sceglieva per le sue nature morte qualsiasi cosa piacesse ai suoi occhi attenti: un barattolo, una bottiglia trovata chissà dove, vecchie scatole di cartone, un mazzo di fiori secchi e scoloriti. Prima di essere dipinti con affezionata ossessività, gli oggetti venivano da lui collocati sul tavolo dell'atelier e studiati scrupolosamente per poi venire richiamati come prossimi protagonisti in quel "teatro della realtà" da lui stesso costruito e diretto. Morandi provava e riprovava la loro disposizione muovendoli come attori sul palcoscenico della rappresentazione, li organizzava sulla scena dandogli ruoli differenti e creando nuove armonie per il debutto della composizione.

Oggi le nature morte di Morandi si possono vedere nei più importanti musei del mondo. I protagonisti delle sue opere sono: i vasi polverosi e opachi, le bottiglie dal collo lungo, gli equilibri perfetti tra le forme, il silenzio assoluto, i colori stinti "che vanno dal marrone del caffè abbruscato, al verde opaco del mallo delle noci"⁶. Nella semplicità di "una pittura che non lascia dubbi, senza trucchi, genuina, fatta in casa come il pane con l'olio"⁷, Morandi ci rende partecipi di un ordine creato con infinita cura, di sottigliezze compositive che si traducono sulla tela in un equilibrio impeccabile. Dinanzi a queste opere ci si rende conto dell'intenso processo meditativo e filosofico grazie al quale gli oggetti

6
C. Brandi, *Morandi*,
Le Monnier,
Firenze 1942.
7
L. Longanesi,
in "L'Italiano", a. III,
n. 16-17, Bologna,
31 dicembre 1928.

Giorgio Morandi,
Natura morta, 1956



8

J.T. Soby,
Giorgio Morandi,
The Art Council
of Great Britain,
Royal Academy
of Arts, London
1970-1971.

sono disposti nello spazio per essere dipinti. Si capisce che nulla è lasciato al caso e che "il minimo mutamento delle dimensioni, della luce, del colore, dell'equilibrio o dello squilibrio era per lui di importanza estrema"⁸.

Laboratorio

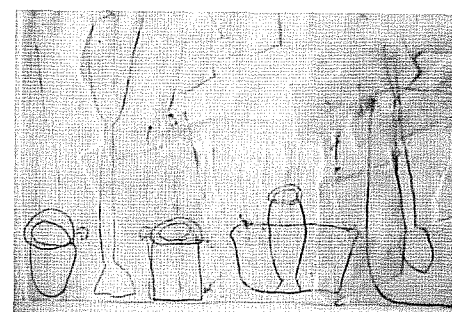
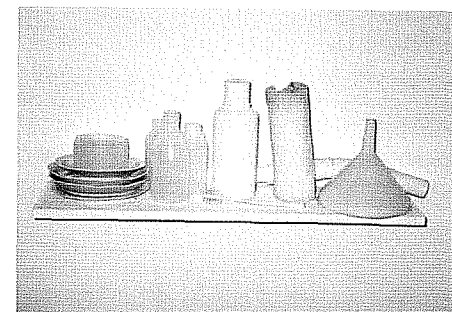
Il laboratorio è finalizzato alla composizione e alla realizzazione grafico-pittorica di una natura morta e ha l'obiettivo di coinvolgere i bambini a sperimentare attivamente

i passaggi tecnici e concettuali della raffigurazione degli oggetti. Si prevede una ricerca accurata prima dell'attività di laboratorio per poter disporre di una grande quantità di oggetti di uso comune. Nella moltitudine dei materiali proposti, allestiti su un piano per facilitare la visione e la scelta, si chiede ai bambini di scegliere gli oggetti non in modo casuale ma con dei criteri di selezione precisi ed evidenti. I bimbi, divisi in piccoli gruppi di lavoro, ricercano oggetti dello stesso



colore, dello stesso materiale, della stessa forma.

Dopo la scelta degli oggetti si invitano i bambini a creare una composizione e a guardarla da più punti di vista fino a trovare la visione che più li soddisfa. Traendo spunto dalle nature morte di Morandi si cerca un ordine compositivo studiato con molta attenzione pensando alle "amicizie" tra i colori, ai rapporti tra le forme, alle relazioni tra gli oggetti e i materiali e alla loro disposizione nello spazio. A questo punto i bambini procedono individualmente alla realizzazione grafica della composizione appena creata e alla rappresentazione degli oggetti attraverso il disegno utilizzando strumenti grafici e materiali adatti all'idea che desiderano trasmettere. Nel disegno riportato come esempio si può osservare una natura morta composta da oggetti di metallo che è resa pittoricamente con dell'inchiostro nero acquerellato per dare l'effetto di pesantezza e freddezza del materiale, la composizione con gli oggetti di plastica è invece evocata per analogia e assonanza cromatica con dei pezzetti di carta velina bianca che si posano sul disegno e sulla superficie del foglio.



3. I quadri-trappola di Daniel Spoerri

Per Daniel Spoerri l'arte non ha confini e spazia nei tanti campi dell'espressività creativa. Spoerri è ballerino, uomo di teatro, mimo,

In questa pagina
e nella seguente
Esempi di attività
di laboratorio

scenografo, scrittore e artista, ma tra le sue passioni c'è anche il cibo e per questo motivo nel 1968 aprì a Düsseldorf un famoso ristorante.

Il Ristorante Spoerri era un luogo davvero speciale: ogni lunedì gli artisti si ritrovavano per cucinare insieme, il mercoledì pomeriggio i bambini potevano andare a giocare con lo stesso Spoerri e creare,

Daniel Spoerri, *Tavola astro-gastronomica*, 1975, particolare



insieme a lui, dei quadri, alla sera venivano organizzati cene a tema e banchetti per ospiti dello stesso segno zodiacale. Nel Ristorante Spoerri si andava per mangiare, per incontrarsi, per conversare d'arte, ma certe volte succedeva qualcosa di inaspettato: lo "Chèf Daniel", come si faceva chiamare, entrava improvvisamente nella sala ed esclamava concitato e ad alta voce "Stop, rien ne va plus!". Tutto si fermava. Il pranzo veniva sospeso, gli ospiti interrompevano il pasto e i tavoli dovevano essere lasciati come erano in quell'istante. Gli oggetti venivano dall'artista fissati con della colla nella precisa posizione in cui si trovavano: l'opera d'arte di Daniel Spoerri era così realizzata! Spoerri non abbelliva, non aggiungeva né toglieva niente, ma conservava tutto: la bottiglia di vino, la tazza con le tracce del caffè, le posate nei piatti, i bicchieri, il cavatappi, una candela consumata, la tovaglia con le macchie di sugo, i pezzi di pane, il posacenere colmo di sigarette. Il pubblico assisteva tra stupore e incredulità alla creazione dei *Tavoli-trappola* (*Tables-pièges*),

opere d'arte di cui era co-autore e realizzatore inconsapevole. All'inaugurazione della mostra, che si svolgeva in seguito e nello stesso ristorante, i *Tavoli-trappola* si potevano ammirare ribaltati di 90 gradi e appesi alle pareti come dei veri quadri, lo sguardo era costretto a mutare radicalmente la prospettiva della visione e mentre si osservavano le opere sembrava di essere sospesi al soffitto. I tavoli disordinati con ancora gli avanzi dei cibi nei piatti sono ancor oggi visibili e intatti e sono secondo Spoerri "l'ultima conseguenza della natura morta e del verismo". Le sue stravaganti opere coincidono perfettamente con il reale, o meglio ne prelevano una parte, elevando il banale e il quotidiano allo stato di s-oggetto d'arte.

Laboratorio

Spoerri ci insegna a guardare i tavoli come vaste e traboccanti nature morte disordinate. "Le tavole sono una fotografia tridimensionale", dice l'artista, "mi sono accorto che quando si mangia non si è coscienti dell'ordine in cui si mettono le cose sulla tavola".

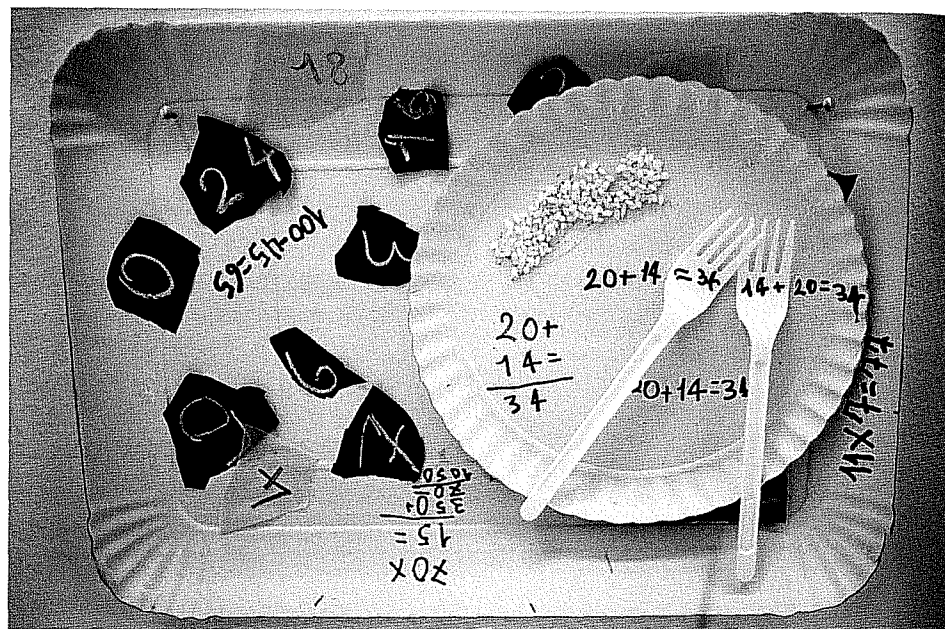
Se nei dipinti di nature morte la rappresentazione bidimensionale fissa per sempre l'oggetto attraverso l'artificio della pittura attribuendogli immobilità e perennità, in Spoerri l'opera è costituita dalla ricerca stessa di pezzi della realtà in cui il "caso" funge da guida creatrice. Il pasto è un rito, è un momento di incontro tra uomini, oggetti e cose; catturare questi attimi è avvicinare l'arte alla vita. L'insegnante può mostrare e illustrare ai bambini diverse immagini di tavole apparecchiate tratte da riviste come la tavola della cena di Natale, quella di compleanno, il vassoio del pasto del McDonald, la colazione del mattino, la cena giapponese, il pic-nic sull'erba. Si tratta di un invito per stimolare i bambini a osservare quei dettagli che rilevano abitudini, modi e gusti riguardo al mangiare e alla preparazione del cibo.

In seguito si possono documentare con la fotografia i pasti dei bambini a scuola. Alla fine del pasto le tavole raccontano la "storia" di ciascun bambino attraverso dettagli che colgono aneddoti e abitudini utili per tracciare profili biografici che narrano di sé.

Dalla casualità che dà forma a insolite nature morte si passa alla creazione

9
Intervista
a Daniel Spoerri
di Sandro Parmiggiani,
*La messa in scena
degli oggetti.*
*Una conversazione
con Daniel Spoerri,*
in S. Parmiggiani
(a cura di), *Daniel
Spoerri. La messa
in scena degli
oggetti*, Skira,
Milano 2004, p. 27.

Esempio di attività di laboratorio



di *Tavoli-trappola* a tema. Prendiamo come esempio la *Tavola astro-gastronomica* di Spoerri che è un'opera-banchetto per nove persone e ha la particolarità di raccogliere invitati appartenenti al segno zodiacale del Sagittario: questo si ritrova nella scelta del menù studiato appositamente per i nati sotto la stessa costellazione e nella preparazione dei piatti e del cibo. A partire da quest'opera si richiede ai bambini di immaginare e di produrre pasti dedicati a precisi consumatori. L'insegnante suggerisce

ai bimbi i protagonisti dei banchetti da realizzare: la tavola del re, del matematico, dello sportivo, dell'eschimese, dell'idraulico, del poeta, dell'artista, del viaggiatore, del vegetariano, del goloso... Per esempio la tavola del re avrà stoviglie di oro zecchino, piatti a forma di corona, una tovaglia preziosamente ricamata e tanto cibo. I bambini ricercano stoviglie, oggetti da cucina, pietanze, scatole di alimenti, confezioni di cibo e altri dettagli e indizi extra-culinari per raccontare la personalità del commensale

che si è seduto a quella tavola. Si fissano gli oggetti con della colla a caldo su dei grandi vassoi di cartone o di plastica (come quelli della pasticceria e della mensa) e infine si espongono sulla parete i "vassoi-trappola" realizzati.

Artisti e opere di riferimento

Caravaggio, *Canestra di frutta*, 1595
 Giorgio Morandi, *Natura morta*, 1956
 Nicolas de Staël, *Lo scaffale*, 1955
 Mario Merz, *La frutta siamo noi*, 1990
 Daniel Spoerri, *Tavolo-trappola*, 1972
 Daniel Spoerri, *Tavola astro-gastronomica*, 1975

Materiali

Sussidi didattici (libri di testo, cataloghi d'arte e diapositive)
 Oggetti d'uso di vario tipo
 Cartoncini bianchi (15 x 20 cm)

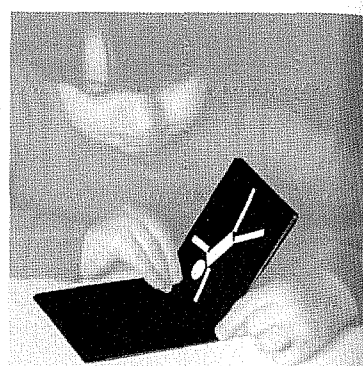
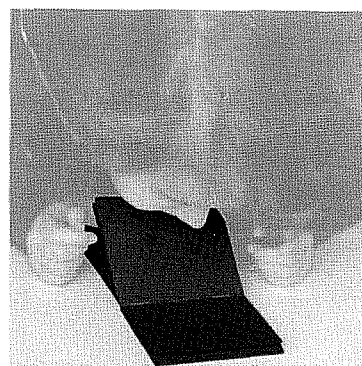
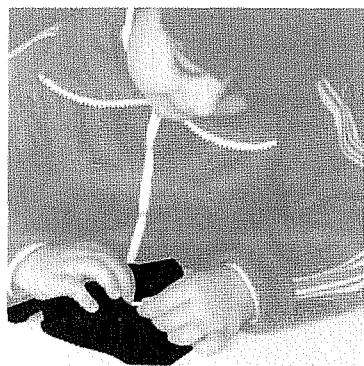
Strumenti (matite dure e matite morbide, inchiostro nero e colorato, pennelli piccoli, gessetti colorati)
 Veline colorate
 Macchina fotografica
 Piatti, bicchieri e posate di plastica, tovaglioli di carta e di stoffa, oggetti da cucina, confezioni di alimenti, cibi, tessuti di vari colori e fantasie
 Vassoi di cartone o di plastica
 Colla a caldo

Consigli di lettura

A. Bonito Oliva, *Nutrimenti dell'arte*, Charta, Milano 1995.
 P. Weiermair (a cura di), *La natura della natura morta*, Electa, Milano 2001.

Consigli di lettura per bambini

B. Conti, *Giorgio Morandi*, Lapis, Roma 2002.
 A. Faeti, G. Nidasio, *Antonia e le bottiglie di Morandi*, Giannino Stoppani, Bologna 1993.
 P.H. Reynolds, *Oso, Ape Junior*, Milano 2004.
Mangiami Bevimi. Viaggio gastrosofico tra saperi colori sapori, Giannino Stoppani, Bologna 2003.

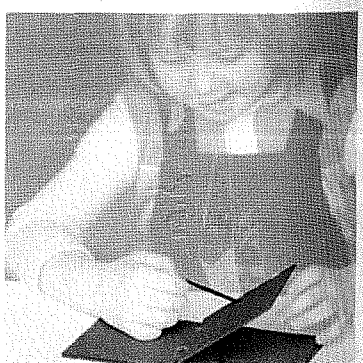
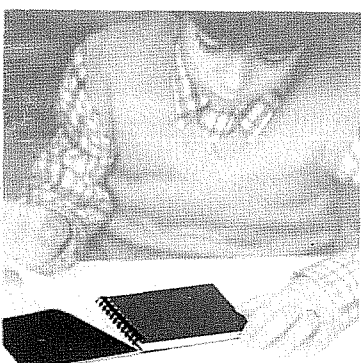
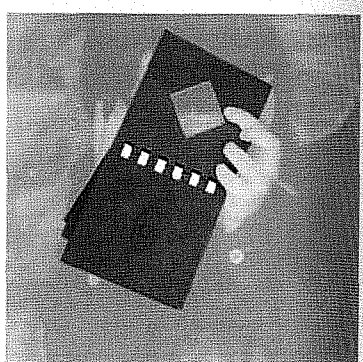
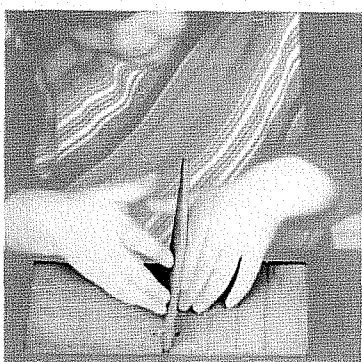
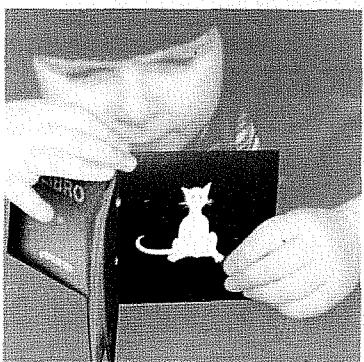


BRUNO MUNARI



PREBOOKS VORBÜCHER PRELIVRES

I PRELIBRI



EDIZIONI CORRAINI

Simona Astolfi

Laboratori

I Prelibri di Bruno Munari

*Se ascolto dimentico, se vedo ricordo,
se faccio capisco*
Antico proverbio cinese

Chi è Bruno Munari

Bruno Munari è stato il primo artista a interrogarsi sul modo di avvicinare i bambini all'arte e a proporre approcci didattici innovativi con il suo metodo "Giocare con l'arte". Ha dedicato l'ultima parte della sua vita a progettare percorsi di laboratorio sulla didattica dell'arte e dei linguaggi visivi, sulla grammatica delle immagini e sui processi del pensiero creativo, promuovendo l'esperienza diretta della creazione artistica attraverso attività concrete, tramite la conoscenza di regole, tecniche, strumenti e materiali, al fine di esplorare l'espressione personale e libera in tutte le sue forme.

Fondamenti e direzioni di lavoro

Il pensiero di Munari

L'idea pedagogica e il principio didattico-metodologico di fondo che viene da Munari è "Non dire cosa fare, ma come fare: quindi compito dell'educatore è dare ai bambini

informazioni di tipo tecnico sul come si fa a fare senza dare temi prestabiliti o idee già pronte, ma dar loro un metodo, insegnare un modo di procedere, di produrre immagini, di costruire oggetti". Una guida perché ognuno possa trovare uno stile personale ed esprimere una propria visione del mondo.

Prelibri

I Prelibri sono nati per i bambini che non sanno ancora leggere. Sono una originalissima "enciclopedia plurisensoriale per bambini in età prescolare: un insieme di oggetti che sembrano libri, ma tutti diversi per informazione visiva, tattile, materica, sonora, termica, tutti dello stesso formato come i volumi di un'enciclopedia, che però contiene tutto il sapere o per lo meno molte informazioni diverse", così Munari li descriveva.

Un'enciclopedia nata da un pensiero innovativo di "educazione alla lettura", stimolazione e costruzione di un bisogno culturale quale è il desiderio di leggere. In questi libri, la lettura avviene attraverso i sensi, il libro diventa importante come *oggetto*: non sono

*A lato
Copertina del volume
di B. Munari,
I Prelibri, Corraini,
Mantova 1980*

più parole o immagini tradizionali a essere protagoniste, ma esperienze e messaggi plurisensoriali. Ancora Munari dice dei Prelibri: "Sarebbe utile che anche i bambini di tre anni cominciassero a familiarizzare con il libro come oggetto, a conoscerlo come strumento di cultura e di gioco poetico". Per Munari dunque educare alla lettura significava creare un legame d'affezione con il libro. Se in quel delicatissimo momento evolutivo dell'intelligenza il bambino avrà familiarizzato con l'oggetto-libro nella globalità di un'avventura sensoriale significativa e quell'esperienza gli avrà lasciato un legame di familiarità, di certo il libro farà parte del suo paesaggio interiore, sarà un duraturo compagno di viaggio. Lettura plurisensoriale dunque intesa come viaggio, come sogno, come meraviglia che pone le basi per una conoscenza e interpretazione del mondo.

Metodologia

Che cos'è il metodo "Giocare con l'arte"

Le due fasi del percorso

Ogni percorso di laboratorio è diviso in due fasi operative di lavoro.

1 Fase dell'esplorazione

e della sperimentazione: ricerca e manipolazione sui materiali, uso di strumenti diversi, sperimentazione di tecniche della comunicazione visiva, (organizzazione dello spazio e allestimento di materiali e strumenti). È il momento dell'osservazione e della constatazione attraverso prove ed errori, della scoperta casuale, del fare senza intenzionalità.

2 Fase della ideazione e costruzione: progettazione e costruzione tramite la rielaborazione creativa della prima fase e riutilizzazione delle sperimentazioni fatte. È il momento del fare orientato a un'idea, a un progetto. Questa è la fase in cui tutto il percorso esplorativo, sensoriale e cognitivo confluisce in un contenitore, in un elaborato, in una composizione intenzionale.

Le caratteristiche ricorrenti

Stimolare la creatività come qualità speciale dell'intelligenza e il pensiero progettuale dei bambini: è importante promuovere nei bambini la capacità di investire di significati personali il mondo oggettuale senza doverlo prendere già pre-confezionato dagli adulti.

Nel laboratorio questo si attua progettando e proponendo stimoli didattici, selezionando materiali, tecniche e direzioni tematiche all'interno delle quali il bambino opera scelte individuali.

La ricerca e la scoperta, attraverso l'educazione plurisensoriale e il gioco, sviluppano la capacità di osservazione e la memorizzazione di nuovi dati, l'esplorazione delle qualità, delle analogie, delle differenze. Ciò aiuta ad allargare la conoscenza, a rimuovere gli stereotipi, e a spiazzare le abitudini percettive. È facendo che i bambini imparano a esprimersi liberamente, diventano autonomi e imparano a risolvere problemi e a trovare soluzioni, all'interno delle regole. **Il principio didattico: non dire cosa fare ma come.** È il come non il cosa che trasforma.

Chi impara a imparare trova una sua chiave di interpretazione e azione sul mondo, il suo linguaggio, la sua modalità espressiva personale e la sua cifra stilistica. Ciò insegna a non ripetere, a non copiare, ma a inventare.

Connotazione specifica dell'ambiente e ruolo dell'adulto: creare un ambiente ricco e stimolante

per l'attività esplorativa ed espressiva: predisporre gli scenari, organizzare i materiali e gli strumenti, dare informazioni visive sulle tecniche (pannelli/cartelloni informativi), progettare piste operativo-didattiche su diverse tematiche (regia educativa). **Importanza dell'intero percorso non solo del risultato:** imparare un modo di procedere, valorizzando il percorso di ognuno, rispettando tempi e ritmi personali. Ciò permette di moltiplicare i punti di vista dando a ognuno il suo valore fuori dalla competizione.

Misurare i limiti e le regole:

l'importanza educativa della regola viene data in laboratorio attraverso la proposta delle piste didattiche, degli stimoli da esplorare. Ogni gioco ha le sue regole. Conoscerle significa anche poterle trasgredire, andare oltre, attraverso l'esplorazione delle varianti proposte in ogni percorso tematico, nello sperimentare tutte le possibilità combinatorie delle tecniche di comunicazione visiva.

L'esplorazione delle varianti: permette di suggerire nuovi comportamenti, riflessioni e atteggiamenti esplorativi dove un'organizzazione accurata degli

stimoli può aprire una nuova pista di domande e riflessioni.

È importante predisporre le condizioni per far intuire infinite possibilità di percorso, educando a trovare nuove soluzioni all'interno di quelle date.

Laboratorio del libro tattile

I bambini conoscono il mondo che li circonda assimilando i dati attraverso i loro recettori sensoriali: l'udito, la vista, il tatto, tutti i canali sono aperti e pronti a memorizzare.

Quindi per far capire qualcosa a un bambino è meglio fargliela vedere e toccare, provare e fare. L'educazione tattile dovrebbe accompagnare l'educazione all'immagine per allargare il campo della conoscenza.

All'inizio della vita il senso del tatto è quello che prima degli altri ci consente di entrare in relazione con il mondo.

È importante allora *rieducare i sensi* e restituire valore all'esperienza sensoriale, per scoprire le sensazioni tattili, cercare le associazioni a loro collegate, imparare le qualità diverse dei materiali, dar loro un nome.

Osservazione dell'allestimento del laboratorio e riflessione

Raccolta dei materiali come metodo e come gioco: la raccolta del materiale occorrente per allestire il laboratorio tattile è un gioco di ricerca da far fare ai bambini. È un momento molto importante da un punto di vista didattico perché aiuta a stimolare e sviluppare la dimensione della ricerca, stimola lo sviluppo della plurisensorialità, permette l'evoluzione del linguaggio verbale, nutre la dimensione fantastica e predispone all'attenzione e all'aspettativa verso l'attività. È un utile momento propedeutico al laboratorio. *Categorizzazione:* dividere insieme ai bambini i materiali raccolti selezionandoli secondo il criterio scelto e dividendoli in contenitori (per colore, per qualità tattili o per genere).

Sperimentazione

Passeggiata tattile: esplorazione dei materiali e delle loro qualità in un'indagine sensoriale attraverso il tatto, prima a occhi chiusi per prendere confidenza con i materiali senza essere distratti da colori e forme

e dal loro uso comune, poi con gli occhi aperti, con i piedi ecc.

Il gioco delle associazioni: verbalizzare il tatto, cercare le associazioni che nascono dalle sensazioni tattili: descrivere il materiale preferito, quello "simpatico" e "antipatico"; per esempio "mi piace perché è morbido come la guancia della mamma, ruvido come la barba del babbo" ecc.

Per favorire la nascita di immagini è bene aiutare i bambini suggerendo loro oggetti familiari che toccano spesso e che stanno intorno a loro.

Progetto e costruzione del libro

In questa fase si progetta l'idea tematica e il contenitore-libro; si procede poi alla sua costruzione. È importante far capire come si costruisce l'oggetto-libro nelle sue componenti strutturali, come contenitore dei messaggi, la "casa delle storie": si sceglie il supporto (tipo di materiale), si procede alla piegatura-taglio-formato, si progetta la copertina, s'inventa la rilegatura. È il libro come oggetto che comunica per materiale, colore, forma, rilegatura (componenti strutturali) e per informazioni sensoriali (messaggio interno).

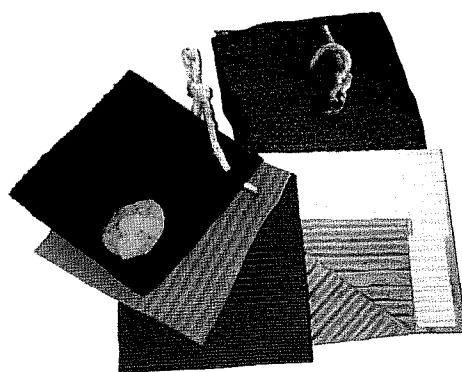
Racconti tattili

Dopo aver costruito il contenitore-libro procediamo alla composizione di un "racconto tattile, materico" da "leggere con le mani". Le pagine con i materiali da toccare raccontano emozioni, immagini, sensazioni attraverso la rielaborazione narrativa delle loro



Filippo Tommaso Marinetti, *Paris-Sudan*, tavola tattile, 1921

In questa pagina
e nelle seguenti
Esempi di attività
di laboratorio



qualità. Nel libro tattile "il racconto" è ottenuto attraverso il linguaggio dei materiali secondo le caratteristiche sensoriali "soggettive" e non attraverso immagini figurative o parole. Il libro tattile comunica attraverso messaggi tattili, termici, sonori, olfattivi, visivi. Viene chiesto di progettare un libro dove sia evidente un pensiero progettuale, un'idea portante, un filo tematico. Dopo aver esplorato tecniche diverse, strumenti e materiali si sceglie la direzione di senso con cui costruire il proprio libro. Un esempio: il libro multimaterico in cui la copertina è una sorta di indice dove compaiono piccoli pezzi di tutti i materiali presenti all'interno, protagonisti ognuno di una pagina sensoriale, come la pagina fredda, la pagina ruvida, la pagina carezzevole ecc.

Piste tematiche da esplorare: non viene proposto un tema; l'idea del libro

e la sua storia nascono dalla suggestione e dalla manipolazione dei materiali, dagli stimoli molteplici delle diverse tecniche e strumenti e dalla loro sperimentazione. Si possono far costruire libri di formato diverso e realizzati con supporti di materiali differenti.

Esempi di percorsi proposti:

- 1) assemblare pagine che raccontano per contrasti o per analogie scale di valori materici dei materiali: morbido/duro, liscio/ruvido, caldo/freddo, dal più morbido al meno morbido;
- 2) realizzare pagine con buchi, tagli, pieghe dove si scoprono forme, immagini o colori nascosti;
- 3) creare pagine dove passano fili che ci conducono a personaggi e storie, ci fanno incontrare sorprese, disegni materici, ragnatele fantastiche, tessiture immaginarie;
- 4) sperimentare sulle pagine i materiali che lasciano segni, e costruire un libro dove si raccontano i materiali e le loro tracce fatte a stampa. Questi sono solo alcuni esempi delle piste esplorative proposte; in questo senso l'ideazione e la costruzione del libro avvengono attraverso l'esplorazione delle varianti: è importante valorizzare le molteplici

possibilità di percorso all'interno delle quali ognuno trova il proprio linguaggio espressivo. È interessante rilevare che dalle sperimentazioni proposte, sia ai bambini che agli insegnanti, scaturiscono e nascono molteplici e nuove invenzioni di libri.

Laboratorio del libro bianco e nero

Anche le tecniche proposte per il laboratorio del libro bianco e nero vanno sperimentate una alla volta, come per il libro tattile; in seguito, nella fase di costruzione del libro ognuno può selezionare e utilizzare una sola o più tecniche per realizzare il proprio libro dopo averne progettato "il racconto".

Osservazione dell'allestimento del laboratorio e riflessione

Raccolta/categorizzazione dei materiali (si veda laboratorio tattile).

Sperimentazione

Proporre stimoli esplorativi attraverso tecniche e strumenti.

Conoscenza di strumenti grafici bianchi e neri: carboncini, pastelli a cera e a olio, matite, pennarelli, gessi, pennelli giapponesi, su carta bianca, da fotocopia, ruvida, assorbente, alimentare, da pacco, velina e su carta varia nera.

Manipolazione della carta: stropicciare, appallottolare, piegare, tagliare, strappare, incollare.

Uso di chiodi: incidere, graffiare, bucare, tagliare.

La texture e la tecnica del frottage: catturare i segni a sfregamento su superfici a rilievo.

Ritaglio e composizione a collage di segni trovati.

Fili e corde, buchi e tagli: intrecci geometrici o casuali, la linea è materica e si anima sul foglio creando



composizioni a rilievo, invenzioni di tessiture in bianco e nero.
Materiali: scelta nei materiali bianchi e neri per composizioni materiche.

Progetto e costruzione del libro

Mostrare un menabò: un libro senza parole, senza stampa, né testo, né illustrazioni, solo fatto di pagine vuote. È il libro come oggetto; si costruisce l'oggetto-libro partendo da un semplice foglio bianco: piegatura-taglio-formato-tipo di carta-rilegatura.

Supporto: preparazione del contenitore con cartoncini e carte bianche e nere a scelta o alternanza di bianco e nero.

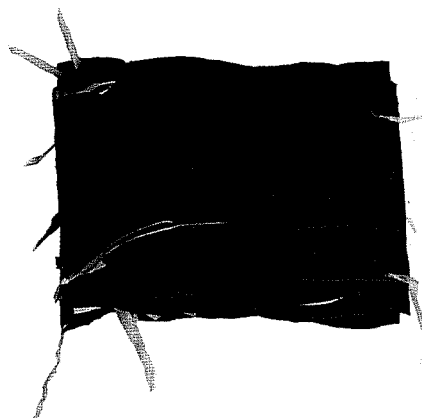


Taglio del formato. Scelta della copertina e della rilegatura.

Progettazione del libro individuando un orientamento tematico, la struttura-contenitore e la tecnica con cui realizzarlo. Un esempio: il libro-treno, un libro lungo lungo che porta in ogni pagina ricordi di viaggio materici, un paese morbido come il cotone, una giornata al mare scivolosa come la carta argentata ecc.

Materiali

Colori (pastelli a olio, a cera neri e bianchi, carboncini neri, pennarelli neri punta fine e grossa,



biro nere, matite e gessi bianchi)
Carta (da fotocopia bianca, bristol nero e bianco A4, velina bianca e nera, carta da pacco bianca, carta da forno, cartone pressato, carta d'aria, cartone ondulato)
Recupero (polistirolo, pannospugna, cotone, garze, chiodi, carta Cuki, sughero, spugne, retine della frutta, pelli e pellicce, fili e corde, moquette, iuta, tappi)

Artisti e opere di riferimento

Volumi

S. Curtil, *Ali ou Léo?*, Les Doigts Qui Rêvent, Talant 2002

B. Munari, *Prelibri*, Corraini, Mantova 2003

Opere

Bruno Munari, *Tavola tattile*, 1931

Bruno Munari, *Tavola tattile*, 1938

Filippo Tommaso Marinetti,

Paris-Sudan, tavola tattile, 1921

Consigli di lettura

B. Munari, *Fantasia*, Laterza, Bari 1977.

B. Munari, *Codice Ovvio*, Einaudi, Torino 1994.

B. Munari, *Il castello dei bambini a Tokio*, Einaudi Ragazzi, San Dorlgo della Valle 1995.

B. Munari, *Da cosa nasce cosa*, Laterza, Bari 1996.

B. Munari, *I Prelibri*, Corraini, Mantova 2003.

B. Munari, *Rose nell'insalata*, Corraini, Mantova 2004.

Su Munari, Abitare Segesta, Milano 1999.

Consigli di lettura per bambini

Nella collana *Disegnare Colorare Costruire*, diretta da Bruno Munari

M. Muheim (a cura di), *Con un foglio di carta*, Zanichelli, Bologna 1988.

B. Munari, *Disegnare un albero*, Zanichelli, Bologna 1978.

B. Munari, *Disegnare il sole*, Zanichelli, Bologna 1980.

Nella collana *Giocare con l'arte*, diretta da Bruno Munari

R. Eco, *Il rosso*, Zanichelli, Bologna 1979.

C. Frigerio, *I segni*, Zanichelli, Bologna 1979.

M. Gilson, *Il divisionismo*, Zanichelli, Bologna 1980.

T. Milite, *Le texture*, Zanichelli, Bologna 1980.

M. Muheim, *I formati*, Zanichelli, Bologna 1979.

B. Munari, *Il laboratorio per bambini a Brera*, Zanichelli, Bologna 1981.

B. Munari, *I laboratori tattili*, Zanichelli, Bologna 1985.

B. Munari, *La favola delle favole*, Corraini, Mantova 2001

B. Munari, *Il mare come artigiano*, Corraini, Mantova 2002.

B. Munari, *Alla faccia*, Corraini, Mantova 2004.

We lived beneath the mat
 Warm and snug and fat
 But one woe, & that
 Was the cat!
 To our joys
 a clog, In
 our eyes a
 fog, On our
 hearts a log
 Was the dog!

When the
 cat's away,
 Then
 the mice
 will

play,
 But, alas!

one day, (So they say)
 Came the dog and
 cat, Hunting
 for a
 rat,
 Crushed
 the mice
 all flat,
 Each

one
 as

he

sat

Underneath the mat,
 Warm & snug & fat -

Think of that!

Giovanni Lussu

Laboratori

Scritture e codici alfabetici

Cos'è la scrittura? La definizione diffusa in tutta la storia della cultura occidentale, a partire dalla prima formulazione che ne diede Aristotele¹ fino ai padri fondatori della linguistica moderna², vuole che essa sia nient'altro che la trascrizione del discorso parlato. Questo implica che tra lingua orale e scrittura ci sia una corrispondenza "uno a uno": i segni verbali (i fonemi) dovrebbero corrispondere ai segni grafici, e viceversa. Ma è veramente così? Non si tratterà invece del puro riflesso del vecchio pregiudizio eurocentrico che rivendica al sistema alfabetico l'imperfettibile preminenza su qualunque altro?

La ricerca più recente ha messo in luce una lunga serie di contraddizioni, che rendono sempre più dubbia la nozione tradizionale.

La scrittura cinese, per esempio, con la quale oggi si fa sia ottima letteratura che ricerca avanzata in fisica, e che non sembra essere di alcun ostacolo al prodigioso sviluppo di chi la utilizza, non corrisponde al modello aristotelico: a ciascun segno della lingua parlata (le sillabe) corrisponde una molteplicità di segni grafici (i caratteri), ciascuno relativo

a un diverso significato, e la cosa non è di alcun intralcio alla comunicazione perché il contesto chiarisce inequivocabilmente il significato dei segni usati.

Ma anche nel sistema alfabetico i problemi sono tanti.

Si pensi all'inglese, la varietà alfabetica oggi di gran lunga più diffusa: poiché nell'inglese parlato le vocali sono dodici, il fatto che esse debbano essere rappresentate da soli cinque segni alfabetici crea un illimitato numero di situazioni anomale.

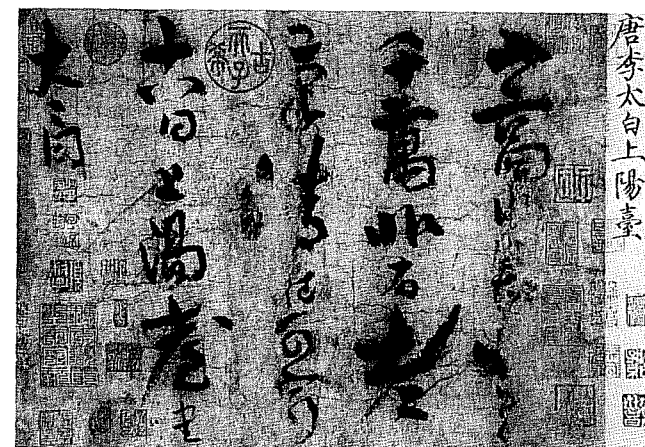
Lo stesso suono può essere espresso da segni diversi (*tea, see, key, me, siege, seize*, nei quali la vocale è pronunciata esattamente nello stesso modo) e gli stessi segni

¹ Nel *De interpretatione* (16a, 3-4) si legge: "Le cose che sono nella voce sono simboli dei moti che sono nell'anima, e i segni scritti sono simboli delle cose che sono nella voce".

² "Lingua e scrittura sono due distinti sistemi di segni: l'unica ragion d'essere del secondo è la rappresentazione del primo" (F. de Saussure, *Corso di linguistica generale*, a cura di T. De Mauro, Laterza, Bari 1968, p. 36).

A lato
 Lewis Carroll,
 filastrocca
 Coda-di-topo

Scrittura cinese



possono esprimere suoni diversi (*put, but, bury, burke, business*, oppure *through, cough, tough, bough*): la presunta corrispondenza "uno a uno" si sgretola implacabilmente.

Ma si pensi ancora a tutti gli altri attributi del discorso parlato (pause, inflessioni, intonazioni, accenti): a cosa corrisponderebbero nella trascrizione alfabetica? E a cosa corrisponderebbero invece tutte le caratteristiche di un testo scritto che si dispiegano in un supporto bidimensionale (differenze di dimensioni, di caratteri tipografici, di allineamenti ecc.)? Come potrebbero essere espresse nell'ineluttabile linearità

Scrittura maya



monodimensionale del discorso parlato?

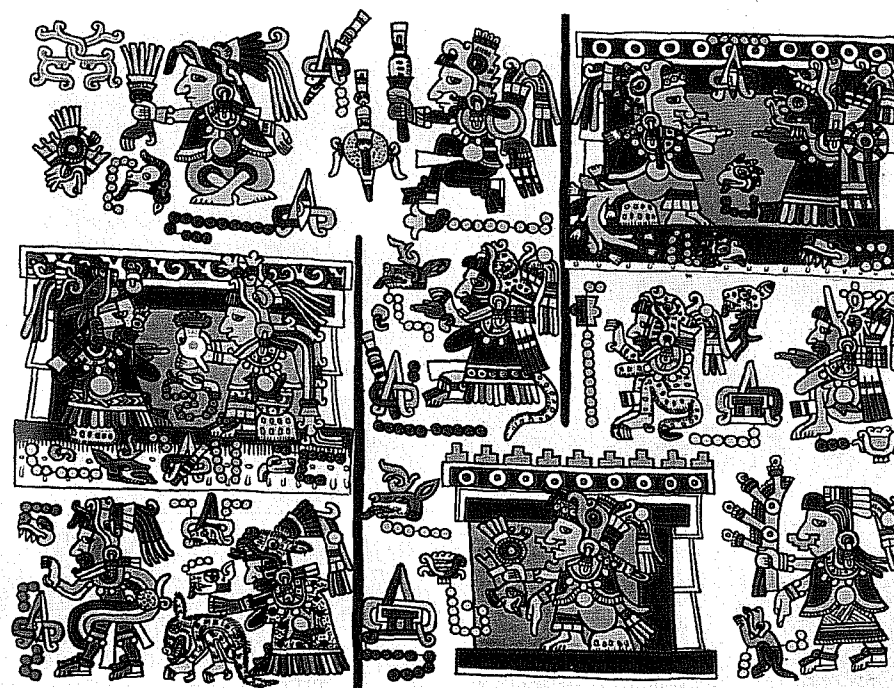
La distinzione che noi facciamo tra lettere minuscole e maiuscole, per esempio, non corrisponde certo a differenze di pronuncia; gli spazi bianchi che mettiamo tra le parole, ancora, non hanno riscontro nel flusso continuo della lingua parlata. Si tratta di convenzioni puramente grafiche, stabilite nel corso del tempo nel processo, non sempre del tutto consequenziale, di assestamento del testo scritto, e funzionali soltanto a questo.

Sistemi di scrittura non più in uso, in particolare quelli mesoamericani, presentano poi aspetti ancora più diversi. La scrittura maya, per esempio, che proprio il pregiudizio alfabetico ha impedito a lungo che fosse riconosciuta come tale, presenta segni per le sillabe che poi vengono organizzati secondo regole precise in segni composti che rappresentano le parole. È una scrittura con la quale si può esprimere tutto, e i testi a cui ha dato forma, impareggiabili per ricchezza visiva, costituiscono un patrimonio calligrafico paragonabile a quelli arabo e cinese.

La scrittura azteca è apparentemente ancora più lontana, perché gli aspetti di rappresentazione del linguaggio non risultano a prima vista evidenti. Ma si confronti una pagina del codice messicano Nuttall del XIV secolo, un brano contenente la genealogia di una dinastia regnante, con la sua seguente scarna trasposizione in italiano: "Il signore 5Coccodrillo, Sole nella Pioggia, e la signora 9Aquila, Ghirlanda di Fiori di Cacao, celebrarono le nozze nel settimo

giorno dell'Aquila del sesto anno della Pietra. Ne nacquero tre figli: 12Movimento, Giaguaro insanguinato, nato nel settimo anno della Casa, poi 3Acqua, Airone, e poi ancora una bambina, 3Lucertola, Ornamento di Giada. Nel sesto giorno del Cervo del decimo anno della Casa, il signore 5Coccodrillo prese in sposa una seconda moglie, 11Acqua, Gioiello dell'Uccello azzurro, che gli diede tre nuovi figli: 8Cervo,

Codice Nuttall



³
Z. Nuttall (a cura di),
The Codex Nuttall,
Dover, New York
1975, p. 26.
I membri
dell'aristocrazia
avevano due nomi:
il primo era preceduto
da un numero.

Artiglio di Giaguaro, nato nell'ottavo giorno del Cervo del dodicesimo anno della Canna, poi 9Fiore, Freccia nella Resina, nato nel terzo anno della Canna, e poi un'altra bambina, 9Scimmia, Nuvola di Giada, nata nel tredicesimo anno della Pietra. Nel dodicesimo giorno del Serpente del tredicesimo anno della Canna, 8Cervo prese in moglie 13Serpente, Serpente dei Fiori, e ne nacquero due figli: 4Coyote, Coyote addomesticato, nato nel settimo anno del Coniglio, e 4Coccodrillo, Serpente della Sfera di Fuoco, nato nel nono anno della Pietra"³.

I due testi, quello messicano e quello italiano, contengono esattamente le stesse informazioni (il messicano in realtà di più, perché il suo complesso simbolismo cromatico non risulta nel testo italiano), univoche e precise, ma è ovvio constatare che quello messicano appare quanto mai più espressivo. Si può inoltre osservare che, per quanto nel testo messicano non ci siano elementi di trascrizione diretta dei suoni del parlato, non c'è alcun dubbio che a ogni segno corrispondesse una specifica parola della lingua,

con la sua specifica pronuncia. Appare quindi oggi sempre più chiaro che lingua parlata e scrittura, per quanto profondamente interconnesse, in modi diversi a seconda delle circostanze storiche, sono due autonomi sistemi primari di comunicazione, ciascuno dotato di proprie specificità e di proprie regole, e che l'espressione grafica, con buona pace di chi sostiene ancora il mito dell'oralità primaria, è altrettanto insita nella specie umana di quella verbale. Ma la pervicace sussistenza del pregiudizio alfabetico e la conseguente svalutazione della scrittura come rappresentazione di secondo grado, rappresentazione di una rappresentazione, hanno nel frattempo fortemente inibito le potenzialità dell'espressione grafica. Si pensi alla contrapposizione che generalmente viene fatta tra immagine e scrittura: è sufficiente un attimo di riflessione per realizzare che la scrittura, di qualunque tipo essa sia, è sempre e comunque ineluttabilmente immagine. Qualsiasi testo, che non abbia una forma e quindi un'immagine, come può essere letto se rimane un'idealistica idea platonica? Anche nel nostro

sistema alfabetico di scrittura, non è forse vero che le lettere hanno sempre una forma, e che di queste forme ce ne sono tante, diverse tra loro, ciascuna con le sue specifiche qualità visive? E dove finirebbe poi la scrittura e comincerebbe l'immagine? Si tratta in realtà di un unico campo, quello delle espressioni grafiche, nel quale non è possibile stabilire cesure, e in cui variano incessantemente i rapporti tra le componenti riferite più direttamente al linguaggio verbale e quelle che lo sono meno, con un sistema di codici che si intersecano e si sovrappongono. Nella nostra tradizione, però (a differenza di quello che succede in quella cinese, o anche in quella araba), si è prodotta come un'atrofia, per cui il lettore comune non è più capace di *vedere* la forma di ciò che legge. Le piccole forme nere sulla pagina vengono assunte quasi in *trance*, senza consapevolezza. Chi, al di fuori di uno stretto campo specialistico, è in grado di distinguere tra un carattere tipografico rinascimentale e uno ottocentesco? Sarebbe come dire che non si distingue tra Mantegna e Van Gogh,

o tra Pierluigi da Palestrina e Giuseppe Verdi.

Il risultato di tutto questo stato di cose non è soltanto, in generale, cattiva comunicazione: quel che conta ai fini di questo laboratorio è la depressione degli aspetti espressivi della scrittura. Quando si ammira una calligrafia araba o cinese, poiché generalmente non si è in grado di *leggere* cosa vi sia scritto, la si ammira come se si trattasse di una generica rappresentazione pittorica, con dentro alcuni suggestivi segni visti come forme astratte. Quello che sfugge completamente è l'inscindibile rapporto tra il testo e la sua forma visibile. Non molto diverso, in realtà, è ciò che accade di fronte a una miniatura medievale, nella quale si sia in grado di decifrare anche la sequenza di lettere: i capilettera ornati, come qualunque altra decorazione della pagina, vengono visti come aggiunti al testo e non *consustanziali* a esso (e questo è in un certo senso giusto, perché la nozione di indissolubilità del testo e della sua immagine non faceva parte del patrimonio culturale post-aristotelico di quei miniatori). Del tutto diversa è la situazione nella

4
Liu Xie, *Il tesoro delle lettere: un intaglio di draghi*, a cura di A. Lavagnino, Luni, Milano 1995, p. 260.

tradizione cinese, dove venivano dati suggerimenti precisi perché il calligrafo-scrittore fosse sempre consapevole di questa unità. Un trattato di retorica del VI secolo, per esempio, prescrive che non si debbano mai mettere insieme troppi caratteri “magri”, composti di pochi tratti, oppure al contrario troppi caratteri “grassi”, composti di molti tratti: “In una successione di frasi tutte di caratteri magri le linee appaiono esili e gracili; mentre in un testo tutto di caratteri grassi la grafia risulta densa e sovraccarica. Invece, se abilmente alternati, il semplice e il complesso risplendono come un prezioso filo di perle”⁴. In altre parole, è la formulazione stessa del testo che deve tener conto del suo aspetto visivo, e il calligrafo-scrittore dovrà trovare sinonimi adeguati, o sostituire con altre le metafore

utilizzate, per dare coerenza complessiva al suo pensiero. Sarà vano cercar qualcosa di analogo nella *Poetica* di Aristotele. È altrettanto vano tentare di ricomporre l'unità perduta? O piuttosto si può cercare di reimmettere anche nel nostro sistema alfabetico alcune di queste qualità visive della scrittura? È quello che, a ben vedere, hanno fatto in abbondanza le avanguardie artistiche del Novecento, a partire in verità anche da prima, da *Jamais un coup de dés ne habolira le hasard* di Mallarmé e dalla filastrocca *Coda-di-topo* di Carroll. E poi i futuristi, i dadaisti, i surrealisti e via per decenni lungo tutto il secolo, fino alla poesia concreta e alla poesia visiva. E cos'altro è la grafica moderna, l'attuale nozione di *graphic design* che si fonda proprio sull'esperienza

Mother & Child
di Herb Lubalin

MOTHER

delle avanguardie, se non proprio questa ricomposizione del testo e della sua immagine visibile? I messaggi visivi ormai universalmente diffusi, sia che riguardino l'informazione generica che la pubblicità commerciale o la politica, non sono appunto, almeno in alcuni dei casi migliori, come *Mother & Child* di Herb Lubalin, il tentativo di far risplendere, come scriveva l'antico trattatista cinese, il semplice e il complesso come in un prezioso filo di perle? Nella pratica quotidiana dello stretto ambito degli specialisti, si può ben dire, la ricomposizione è forse già avvenuta, o alla peggio è senz'altro in corso. Non sarà allora che c'è invece un ritardo proprio da parte delle istituzioni educative, per le quali l'insegnamento della scrittura è ancora del tutto soggetto al dogmatico pregiudizio alfabetico, alla “tirannia dell'alfabeto” come l'ha definita il linguista inglese Roy Harris, con tutti i suoi logori luoghi comuni? Ma è proprio vero che l'alfabeto è stata questa imperfettibile invenzione risolutrice, come ancora ci viene pervicacemente insegnato, o non piuttosto uno

dei tanti sistemi di scrittura, e forse neanche il più efficiente, approdato all'oggi per una serie di ragioni puramente circostanziali? E siamo sicuri che abbia fondamento la favola dell'evoluzione “dal pittogramma all'alfabeto”, quando i reperti del Paleolitico superiore inducono a pensare che le notazioni astratte abbiano preceduto le raffigurazioni cosiddette naturalistiche? E sarà corretto, in definitiva, costringere gli innocenti bambini a persuadersi dell'illusoria corrispondenza “uno a uno”, quando in realtà l'articolazione avviene per sillabe e non per fonemi? E non sarebbe invece più lungimirante fornire nella scuola almeno i rudimenti della scrittura cinese, che si appresta a essere sempre più presente nel panorama visivo quotidiano? Per tornare alle finalità di questo laboratorio, vale la pena di ricordare un illuminante esperimento del grande psicologo sovietico Aleksander Luria, che dimostra il valore conoscitivo della scrittura anche in bambini che ancora non conoscono l'alfabeto. Luria, a bambini “prealfabetizzati”, aveva chiesto di prendere nota, con carta e matita, di una serie di frasi.

⁵
E. Paulesu *et alii*,
*A Cultural Effect
on Brain Function*,
in "Nature
Neuroscience",
a. III, 2000,
pp. 91-96.
⁶
Riportato in R. Harris,
L'origine della scrittura,
Stampa Alternativa,
Viterbo 1998, p. 87.
⁷
Esperienza
rintracciabile
in S. Fabri, F. Lazzarato,
P. Vassalli (a cura di),
Il gioco della rima.
*Poesia e poeti
per l'infanzia
dal 1700 ad oggi*,
Emme Edizioni,
Milano 1984,
pp. 144-151.

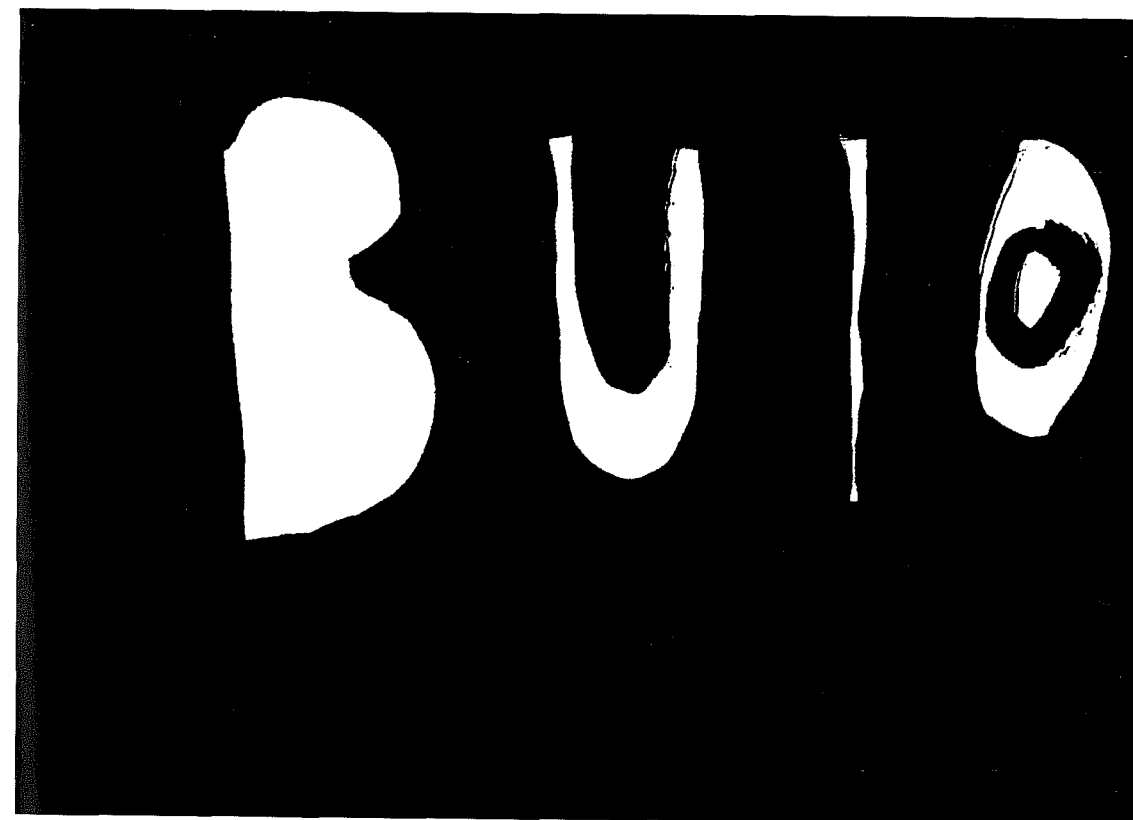
I bambini, ovviamente, avevano fatto ogni sorta di scarabocchi, ognuno a suo modo, ma ciascuno di loro, quando gli veniva chiesto di ripetere le frasi, senza errori e più volte di seguito, sembrava in qualche modo consultare i propri "appunti". "Verificammo questo fatto e, in effetti, scoprimmo che questi scarabocchi erano in realtà più di semplici sgorbi, e che in un certo senso si trattava di scrittura vera e propria. Il bambino poteva leggere una frase indicando specifici scarabocchi, ed era in grado di mostrare a quale scarabocchio corrispondeva ciascuna delle frasi dettate"⁵.

Risulterebbe quindi evidente che i bambini, appena in grado di maneggiare una matita, non fanno altro che cominciare a realizzare, in modo comunque strutturato (e a fini conoscitivi e non genericamente "creativi"), il loro potenziale interiore di espressione grafica. Quando invece inizia l'apprendimento dell'alfabeto, questo potenziale viene coartato negli angusti limiti delle convenzioni alfabetiche e si produce una scissione: da una parte le lettere, forzatamente collegate sempre più al solo linguaggio verbale, che si avviano a perdere

le loro qualità espressive di tipo visivo; e dall'altra le immagini, il mondo dei disegni, che però va progressivamente riducendo la coerenza, la strutturazione e la capacità cognitiva proprie della scrittura. Allo stesso tempo se ne perde il potenziale estetico, o per meglio dire la capacità di esprimere significati più complessi che non lo scabro contenuto linguistico del testo. Si può inoltre ipotizzare che a livello neurologico, come comincia a essere suggerito da ricerche recenti⁶, i centri preposti alla scrittura si avviino ad assumere connessioni più forti con quelli preposti al linguaggio verbale che con quelli preposti alla visione.

L'esperienza

Il lavoro proposto alle insegnanti deriva da un'esperienza di laboratorio sperimentale sulla scrittura, tenuto anni fa in una quarta elementare⁷. Quest'esperienza sembra mostrare che in bambini di quell'età, già ragionevolmente alfabetizzati ma per i quali la scrittura non si è ancora definitivamente chiusa nelle pastoie della convenzione, il potenziale originario possa



in qualche misura essere riattivato⁸. Il laboratorio durava un'intera settimana. Erano stati forniti grandi fogli di carta, grandi pennelli e colori liquidi (grandi pennelli con colori liquidi costringono a esser veloci, altrimenti il colore cade via). Dopo i primi giorni di "riscaldamento", ai bambini era stato chiesto che si facessero venire in mente

parole che potessero allo stesso tempo scrivere e raffigurare; quindi non scrivere la parola e poi tracciare il disegno corrispondente, ma che la parola stessa fosse scritta in modo tale da raffigurarne il significato. I risultati, in verità, sono tutti piccoli ponti che ricongiungono il mondo dell'immagine a quello della scrittura. Il laboratorio con le insegnanti

⁸
G. Lussu,
*Il laboratorio
di poesia disegnata*,
in G. Lussu, *La lettera
uccide. Storie
di grafica*, Stampa
Alternativa, Viterbo
1999, pp. 49-57.

In questa pagina
e nelle seguenti
Esempi di attività
di laboratorio



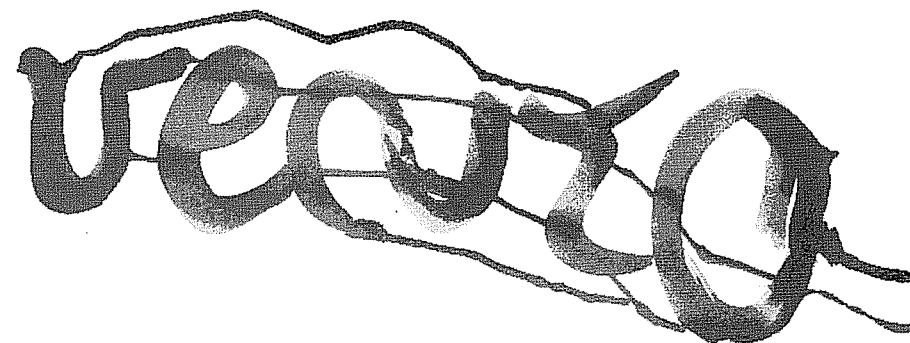
si poneva l'obiettivo di stimolare, prima di tutto, qualche riflessione non convenzionale sulla scrittura, e poi di suggerire spunti per possibili lavori con i bambini. Sono stati mostrati campioni delle scritture più diverse (araba, cinese, coreana, maya, azteca ecc.), con qualche cenno sulle loro strutture di funzionamento, e poi esempi del lavoro delle avanguardie e della grafica moderna. Poi le insegnanti stesse si sono messe al lavoro, con grandi fogli di carta, grandi pennelli e colori liquidi.

Fasi di attività

Visione di campioni di diverse scritture e di esempi di lavoro delle avanguardie artistiche del Novecento e di grafica moderna. Confronto tra scritture e arte (avanguardia).

Esperienza grafica di "riscaldamento": utilizzo di grandi pennelli e colori liquidi per lasciare segni e tracce su ampi fogli di carta.

Esperienza che introduce la consapevolezza del concetto di significato e significante e loro possibili relazioni. Scrittura di una parola prestando



particolare attenzione ai segni della scrittura, in modo che il senso della parola emerga immediatamente nella sua figurazione. Senso e significato si fondono. Momento di confronto e "lettura" dei risultati grafici raggiunti.

Materiali

Grandi fogli di carta bianca
Pennelli
Colori liquidi (chine, ecoline)

Consigli di lettura

G.R. Cardona, *Antropologia della scrittura*, Loescher, Torino 1981.
G.R. Cardona, *Storia universale della scrittura*, Mondadori, Milano 1986.
A. Gaur, *La scrittura*, Dedalo, Bari 1997.
R. Harris, *L'origine della scrittura*, Stampa Alternativa, Viterbo 1998.
R. Harris, *La tirannia dell'alfabeto*, Stampa Alternativa, Viterbo 2003.
M. Zennaro, *Calligrafia. Fondamenti e procedure*, Stampa Alternativa, Viterbo 1997.

Biografie delle curatrici

Cristina Francucci

È docente di Pedagogia e Didattica dell'Arte all'Accademia di Belle Arti di Bologna e docente a contratto presso il corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna. Dal 1997 è responsabile scientifico del Dipartimento Didattico della Galleria d'Arte Moderna di Bologna. Da anni si occupa di didattica dell'arte, ha pubblicato diversi saggi tra cui un testo con Marco Dallari, *L'esperienza pedagogica dell'arte*. È stata responsabile scientifico di *Art'è Ragazzi* (1995-2004), a oggi è responsabile scientifico di *Didart*, un progetto europeo internazionale sulla didattica dell'arte.

Paola Vassalli

Si occupa di arti visive e cultura dell'infanzia. È responsabile dei Servizi Educativi - Formazione e Didattica dell'Azienda Speciale Palaexpo e cura il Laboratorio d'Arte di Palazzo delle Esposizioni e Scuderie del Quirinale di Roma. La sua ricerca, nata per gioco e per passione, l'ha portata a curare grandi mostre dedicate ai maestri dell'illustrazione contemporanea, grazie alle quali ha girato il mondo. Da ricordare "Maurice Sendak" (1987), "Etienne Delessert", "Andrea Pazienza", "Tomi Ungerer" (1991), "Lorenzo Mattotti" (1995), "Leo Lionni" (1997), "Roberto Innocenti" (1990 e 1998). Autrice di saggi critici sull'argomento, è stata consulente artistico della Fiera Internazionale del Libro per Ragazzi di Bologna negli anni novanta.

Referenze fotografiche

© Parigi, RMN, Adam Rzepka (46-000693 DE)
© Scala Group, Firenze su concessione
del Ministero per i Beni e le Attività Culturali

AKG Images, Berlino

Archivio Mondadori Electa, Milano,
su concessione del Ministero per i Beni
e le Attività Culturali

Archivio Mondadori Electa, Milano / Antonio
Quattrone

Bologna, Edizioni Giannino Stoppani

Bologna, Galleria d'Arte Moderna

Citadelle de Corte, Frac Corse, Fonds régional
d'art contemporain

Città di Castello, Fondazione Albizzini
"Collezione Burri"

Humblebaek, Museum of Modern Art

London, Lisson Gallery

London, Whitechapel Art Gallery

Mantova, Edizioni Corraini

New York, The Solomon R. Guggenheim
Museum

Parigi, Bibliothèque Nationale de France

Parma, Collezione CSAC

Reykjavík, The National Gallery of Island

Roma, Soprintendenza alla Galleria Nazionale
d'Arte Moderna e Contemporanea

Torino, Castello di Rivoli

L'editore è a disposizione
degli aventi diritto per eventuali
fonti iconografiche non individuate

Questo volume è stato stampato per conto
di Mondadori Electa S.p.A.
presso lo stabilimento di Martellago
Mondadori Printing S.p.A.,
via Castellana 98, Martellago (Venezia),
nell'anno 2005